

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA ANTUNES FERREIRA

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA FAMÍLIAS E  
ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO:  
Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural**

GUARULHOS

2019

PRISCILLA ANTUNES FERREIRA

**SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA FAMÍLIAS E  
ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO:**

**Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Edna Martins.

GUARULHOS

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

FERREIRA, Priscilla Antunes.

Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio: Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural / Priscilla Antunes Ferreira – Guarulhos, 179 f., 2019.

Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Pós-Graduação, Departamento de Educação, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Martins.

Título em inglês: Meanings and senses of schooling for families and students of Integrated Technical High School: A study in the light of Historic Cultural Theory.

1. Ensino Técnico Integrado ao Médio 2. Família e escola 3. Teoria Histórico-Cultural 4. Vygotsky, Lev Semyonovich 5. Expectativas de escolarização 6. Sucesso e fracasso escolar.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

PRISCILLA ANTUNES FERREIRA

### **SIGNIFICADOS E SENTIDOS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA FAMÍLIAS E ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO MÉDIO:**

**Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Edna Martins.

**DATA DA APROVAÇÃO: 29/08/2019**

---

Profa. Dra. Edna Martins  
Universidade Federal de São Paulo

---

Profa. Dra. Heloisa Szymanski  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Carvalho  
Universidade Federal de São Paulo

---

Prof. Dr. Luiz Renato Rodrigues Carreiro  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

## AGRADECIMENTOS

*Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele  
que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.*

Clarice Lispector

Muitas são as pessoas a quem desejo agradecer. Nenhum trabalho é realizado por intermédio de um único par de mãos. Muitos e muitas foram aqueles(as) que contribuíram para que me fosse possível chegar até aqui - a meu ver, tão longe.

Primeiramente, agradeço a Deus. Sem Ele, eu nada sou e nada posso realizar. Tudo vem dEle e é para Ele.

Em segundo, à minha família, que é o meu esteio, o meu coração e o meu abrigo. Principalmente, ao meu pequeno grupo familiar: Cleóbes, Cristina, David e Danielle. Meus queridos pai e mãe, agradeço por me amarem e sempre investirem na minha educação, não apenas a escolarizada, mas a educação para a vida. Obrigada por sempre acreditarem e apoiarem nas/às minhas escolhas ao longo da jornada. Eu os amo infinitamente. Meu irmão e minha irmã amados, não tenho palavras que sejam suficientes para agradecer a amizade que cultivamos. Somos apoio e morada uns para os outros. Agradeço às suas orações e palavras gentis que sempre me fortaleceram, meu irmão; e a você, minha irmã, sou grata pela cumplicidade e confiança e pelo grande auxílio com que me presenteou para a realização desse trabalho. Minha querida e muito amada vó Luiza, obrigada por seu apoio e afeto incondicionais e por suas orações que me sustentam sempre. Ao Bubi, meu grande e muito amado companheirinho de todos os momentos desse trabalho e da vida; sem você, meus dias não seriam tão belos, meigos, doces e alegres como você especialmente os torna.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Edna Martins, agradeço pela orientação tão próxima, pelo carinho com que me conduziu e por sua dedicação, até mesmo às altas horas da noite. Agradeço pela oportunidade, pela confiança e por sempre ter-me apoiado e ter-me feito saber que acredita em mim. Obrigada por compartilhar comigo sua reconhecida experiência, sua amizade e por me abrir não somente as portas da pós-graduação, mas também da sua casa e da sua vida.

Às queridas professoras Dra. Heloisa Szymanski e Dra. Maria de Fátima Carvalho, pelas cuidadosas leituras ao meu trabalho, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação - atribuindo-lhe maior qualidade -, e por aceitarem participar da banca de defesa. Agradeço por terem sido tão gentis desde os nossos primeiros contatos, por terem entendido às minhas dificuldades e terem me abordado sempre com gentileza, respeito e carinho. Admiro-as pelos seus trabalhos e pelas pessoas que são.

Aos(às) colegas de orientação, em especial à Priscila Tavares Coelho de Lemos, pelo companheirismo, pelo compartilhamento de aprendizagens e pelo apoio e amizade nos momentos mais difíceis desse processo. Juntas, chegamos mais longe, Pri! Me alegro por isso.

## AGRADECIMENTOS

Aos integrantes do GEPPEDH da UNIFESP, em especial à Profa. Dra. Vanessa Dias Moretti, pelas reflexões e discussões que foram fundamentais para o esclarecimento de dúvidas e a construção de novos conhecimentos ao longo desses anos na pós-graduação. Também aos(às) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP Guarulhos; pelos muitos ensinamentos e reflexões que me proporcionaram construir.

Ao querido Edmundo Fernandes Souza Filho (o Ed!), minha imensa gratidão pelo incentivo desde o momento da inscrição no processo seletivo até a reta final desse trabalho. Suas palavras de afeto me foram molas propulsoras. Agradeço pelo companheirismo, pelos auxílios de valor imensurável, pela paciência e pela amizade sincera. Você me ensina muito. Gratidão eterna!

Às Dras. Ana Maria O. Feola e Maria Isabel O. Costa, de quem tenho recebido inestimáveis apoio e auxílio para conseguir superar às adversidades do caminho. Sem vocês, não teria conseguido. Tem sido divino poder contar não somente com suas orientações e com o acolhimento com que me conduzem, mas também, e principalmente, com o afeto, com o companheirismo e com as aprendizagens que me proporcionam. Obrigada, de coração!

Aos(às) meus(minhas) colegas trabalhadores(as) da Educação no IFSP. Vocês são inspiração para este trabalho e para a construção de ideais de Educação que nos mobilizem a trabalharmos juntos(as) todos os dias pela construção de uma escola mais humanizadora.

Às(aos) minhas(meus) queridas(os) amigas(os), Clair, Dé, Fabi, Fê, Heri, Jan, Lêni, Pól, Raissa, Rita, Riva, Sol, Stelinha, Van, Vic, dentre outras pessoas que se fazem importantes na minha vida, agradeço de coração toda a torcida, o apoio, o compartilhamento de angústias, as palavras de afeto e de incentivo, as risadas, os longos áudios, a solicitude constante para os auxílios, as orações, os encontros de descontração... em tudo, a amizade de vocês me é preciosa. Obrigada por partilharem comigo a jornada da vida, por alegrarem o meu coração em serem quem são e por terem se disponibilizado a construir comigo laços de grande afeto!

Agradeço a todas(os) as(os) estudantes e às suas famílias por intermédio das(os) quais essa pesquisa se tornou possível. Agradeço a sincera contribuição ao meu trabalho. Aprendi muito e me emocionei muitas vezes ouvindo e acolhendo às suas histórias. Aprendi também a admirá-las(os). Esse trabalho é de vocês, para vocês.

E, finalmente, a todos e a todas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho. Meus sinceros e profundos agradecimentos!

FERREIRA, Priscilla Antunes. **Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio:** Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP: UNIFESP, 2019.

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo compreender os significados e os sentidos acerca do processo de escolarização presentes nas expectativas de alguns estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio e de seus familiares, além da elucidação das ressonâncias dessas expectativas para o desenvolvimento de autoconceito/autopercção de êxito ou de fracasso escolar para esses estudantes. A investigação se fundamentou na Teoria Histórico-Cultural e considerou como unidades de análises as percepções das famílias e dos(as) estudantes sobre sucesso e fracasso escolar no que se refere às performances e trajetórias escolares desses(as) estudantes. O estudo ocorreu em uma instituição pública federal de ensino da cidade de São Paulo com sete estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio - todos acompanhados pela Diretoria Sociopedagógica - que é um setor do campus articulado por equipe multiprofissional de servidores com ação interdisciplinar que assessora o desenvolvimento do processo educativo - e com suas famílias. A metodologia de pesquisa de caráter qualitativo se valeu principalmente da análise das entrevistas além de outros documentos, tais como prontuários, boletins escolares e outros próprios da instituição de ensino. Os resultados apontaram que as expectativas acerca de escolarização influenciam na internalização de significados e na formação de sentidos, positivos ou negativos, acerca do processo de escolarização e interferem no desempenho escolar dos(as) estudantes. As expectativas positivas influem na formação de sentidos de escolarização que contribuem para a autopercção de êxito no processo de escolarização, enquanto a exposição a expectativas negativas influencia na formação de sentidos de escolarização que podem estar atrelados à autopercção de fracasso escolar. O estudo ainda contribuiu para a emersão de elementos que possibilitarão futuras análises acerca das possibilidades de intervenções dos(as) profissionais de educação junto a estudantes e suas famílias. Os dados corroboram para a superação da queixa escolar centrada no(a) aluno(a) e na família e para o rompimento de preconceitos circunscritos às relações estabelecidas entre escola e família.

**Palavras-chave:** Ensino Técnico Integrado ao Médio; Família e escola; Teoria Histórico-Cultural; Vygotsky, Lev Semyonovich; Expectativas de escolarização; Sucesso e fracasso escolar.

FERREIRA, Priscilla Antunes. **Meanings and senses of schooling for families and students of Integrated Technical High School: A study in the light of Historic Cultural Theory.** Dissertation (Masters), Federal University of São Paulo, Guarulhos/SP: UNIFESP, 2019.

### **ABSTRACT**

This research aimed to understand the meanings and senses about the schooling process present in the expectations of some students from the Integrated Technical High School and their families, as well as elucidating the resonances of these expectations for the development of self-concept/self-perception of success or failure in school for these students. The research was based on the Historic Cultural Theory and considered as units of analysis the perceptions of families and students about school success and failure regarding their performance and school trajectory. The study took place in a federal public education institution in the city of São Paulo with seven students from Integrated Technical High School - all accompanied by the Sociopedagogical Board - which is a campus sector articulated by a multidisciplinary team of servers with interdisciplinary action that assists the development. of the educational process - and with their families. The qualitative research methodology was mainly based on the analysis of the interviews and other documents, such as registration forms, school reports and others from the educational institution. The results showed that expectations about schooling influence the internalization of meanings and the formation of senses, positive or negative, about the schooling process and interfere with students' school performance. Positive expectations influence the formation of schooling senses that contribute to the self-perception of success in the schooling process, while exposure to negative expectations influences the formation of schooling senses that may be linked to the self-perception of school failure. The study also contributed to the emergence of elements that will enable future analyzes about the possibilities of interventions of education professionals with students and their families. The results corroborate the overcoming of the student-centered school complaint and the family and the disruption of prejudices delimited to the relations established between school and family.

**Keywords:** Integrated Technical High School; Family and school; Historic Cultural Theory; Vygotsky, Lev Semyonovich; Schooling expectations; School success and failure.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Agrupamento familiar da estudante Vivian.....	77
Tabela 2 - Agrupamento familiar do estudante Juliano.....	78
Tabela 3 - Agrupamento familiar da estudante Graziela.....	80
Tabela 4 - Agrupamento familiar da estudante Nara.....	82
Tabela 5 - Agrupamento familiar da estudante Wendy .....	83
Tabela 6 - Agrupamento familiar do estudante Guilherme .....	85
Tabela 7- Agrupamento familiar do estudante Kelvin .....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

DSP - Diretoria Sociopedagógica

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

ETEC - Escola Técnica Estadual

ETESP - Escola Técnica do Estado de São Paulo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal

IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LICEU - Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo

MEC - Ministério da Educação

PAP - Programa de Auxílio Permanência

Projeto Ismart - Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizado Industrial

SiSU - Sistema de Seleção Unificada

SP - São Paulo

SPO - São Paulo

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: MEUS MOTIVOS .....	9
1 INTRODUÇÃO .....	13
2 FAMÍLIA, ESCOLA E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR .....	26
2.1 A importância da família para a trajetória escolar .....	26
2.2 A função social da escola .....	36
2.3 A produção do fracasso escolar .....	40
3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY .....	51
4 CAMINHOS DA PESQUISA .....	68
4.1 Sobre o <i>locus</i> da pesquisa: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o IFSP Campus São Paulo .....	68
4.2 Sobre a Diretoria Sociopedagógica (DSP) e o trabalho do profissional de Psicologia Escolar no IFSP Campus SPO .....	72
4.3 Sobre a metodologia empregada na pesquisa .....	74
4.4 Sobre os procedimentos de análise de dados .....	76
5 ANÁLISE DOS DADOS .....	90
5.1 Significados e sentidos do processo de escolarização .....	91
5.2 As repercussões do apoio familiar na escolarização .....	104
5.3 As expectativas e suas ressonâncias na escolarização .....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	150
REFERÊNCIAS .....	158
APÊNDICES .....	170
I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS(AS) ESTUDANTES: .....	170
II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS/FAMILIARES: .....	171
III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Famíliares) .....	172
IV - AUTORIZAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO(A) ESTUDANTE NA PESQUISA .....	174
V - TERMO DE ASSENTIMENTO (Estudantes) .....	175
ANEXOS .....	175
I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNIFESP .....	175

## APRESENTAÇÃO: MEUS MOTIVOS

Faz-se primeiramente importante relatar os motivos que me trouxeram à pesquisa dessa temática e que estão relacionados à minha própria trajetória familiar, estudantil e profissional. Para tanto, apresento-me.

Sou mulher, parda, tenho 32 anos, psicóloga há dez e estou inserida na área da Educação desde 2014. Sou a filha mais velha de dois professores: uma pedagoga e um historiador e geógrafo. No meu grupo familiar, somos em cinco: pai, mãe e dois irmãos mais novos. A formação superior sempre foi uma prerrogativa posta em nossa cultura familiar e nós, filhos, jamais cogitamos a possibilidade de findarmos nosso itinerário formativo após o término do Ensino Médio – aliás, o próprio pressuposto de cursar-se o médio regular já era inerente às responsabilidades que nossos pais nos impuseram desde o ingresso na vida estudantil.

Sempre houve incentivo e expectativas positivas altas com relação ao desempenho escolar e ao curso de nível superior de ensino para os três filhos. No que tange a mim, estudei em escolas públicas nas séries de Educação Infantil e de Fundamental I; já o Fundamental II e o Médio, cursei em escola particular onde fui bolsista parcial, juntamente a meus dois irmãos. Nossos pais acreditavam ser importante o acesso a um ensino de qualidade, que nos preparasse para o ingresso na universidade pública, e por isso decidiram investir em nossa formação escolar, mesmo que financeiramente os custos dessa decisão onerassem um terço de suas percepções financeiras mensais à época.

Nossos pais acompanhavam nosso rendimento escolar com regularidade, auxiliando-nos em trabalhos e tarefas e comparecendo a reuniões e feiras estudantis que as escolas realizavam. Parcelavam os custos dos materiais escolares e dos uniformes para que pudéssemos participar das atividades em sala de aula. Cobravam notas médias superiores a 8,0 em todas as disciplinas ao término de cada bimestre letivo e presenteavam nossos esforços nos permitindo participar de passeios escolares com nossos colegas de turma. Desse modo, na trajetória de nossa família, os três filhos chegamos ao nível superior, em universidades públicas, tendo eu me formado em Psicologia, o do meio se formado em Tecnologia da Informação e a mais nova, cursa Arquitetura atualmente.

O interesse e a motivação para a formação como psicóloga vieram como repercussões da influência paterna, que também cursou a graduação em Psicologia após muitos anos de magistério, e também materna, que se pós-graduou em Psicanálise, assim como meu pai. Os materiais de estudos referentes à área psicológica e à psicanalítica sempre estiveram

disponibilizados no meu ambiente familiar e já pousavam sobre mim (e/ou sobre meus irmãos) expectativas paternas acerca de que ingressasse(mos) para a área da Saúde, pois meu avô paterno também havia manifestado esse desejo à época da juventude de meu pai e este era um sonho que aguardava realização na figura dos netos.

Embora houvesse expectativas por parte de meu avô - que batizou meu pai com o nome do único médico do município onde nascera -, meu pai não seguiu às suas recomendações quando de sua primeira escolha de carreira profissional, tendo enveredado para a Educação em virtude dos custos da formação em Licenciatura terem melhor se adequado às suas possibilidades orçamentárias no início da fase adulta. Decorrente disso, veio a cursar Psicologia muitos anos após formado professor de nível fundamental II e médio, como forma de retomar os anseios paternos da juventude e de embasar suas atividades pastorais, pois também havia se formado teólogo e exercia a atividade de pastor concomitantemente ao professorado.

Busquei a graduação em Psicologia por me interessar, entre tantos outros materiais, mais especificamente por um filme que assisti à época das inscrições para os vestibulares – “Freud além da alma”. Particularmente, chamou-me a atenção a possibilidade de entender as motivações por detrás dos aparentes comportamentos das pessoas, de maneira a estar mais apta a auxiliar na resolubilidade dos sofrimentos destas. Também faz-se importante citar que anteriormente já havia aprendido, por imitação e sucessivas aproximações às atividades pastorais de aconselhamento do meu pai, a prestar escuta qualitativa a alguns tipos de demandas de amigos que me procuravam por apresentar habilidades de acolhimento a pessoas em sofrimento, porém o meu manejo das queixas era muito incipiente e ainda embasado por percepções do senso comum.

Após realizada a graduação em Psicologia, por incentivo dos meus pais e mais uma vez em imitação às suas trajetórias profissionais como servidores públicos do Estado de São Paulo e da Prefeitura de São Paulo, dediquei-me a buscar ingressar em concursos públicos como forma de acesso ao mercado de trabalho que me oportunizasse estabilidade financeira, porém, à essa época, ainda não havia me decidido por qual das áreas de atuação em Psicologia seguiria.

Em 2013, ingressei na Secretaria de Saúde Mental da Prefeitura de Cotia e, em 2014, ingressei na área da Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), inicialmente trabalhando na reitoria com a temática das ações afirmativas e inclusivas.

Na reitoria do IFSP, não me identifiquei com as atribuições burocráticas demandas por meu trabalho e, então, decidi-me pela remoção para o IFSP Campus São Paulo, tentando o trabalho direto com os(as) estudantes dos Cursos Técnicos Integrados, Concomitantes e Subsequentes ao Ensino Médio, dos Cursos Superiores e dos cursos de Pós-Graduações por meio da perspectiva da Psicologia Escolar, embasando minhas atividades de trabalho pela Teoria Histórico-Cultural.

Durante a graduação, pude compreender a histórica aproximação da Psicologia com a Educação e, trabalhando no IFSP Campus São Paulo, os conhecimentos que me foram mediados puderam ser objetivados nas práticas cotidianas de atendimentos a estudantes e suas famílias.

Nos atendimentos de Psicologia Escolar desempenhados na Diretoria Sociopedagógica (DSP) do campus, a equipe - atualmente formada por pedagogas, psicólogos, técnicas em assuntos educacionais com formação em licenciaturas, assistentes sociais, técnica administrativa, tradutora-intérprete de Libras e nutricionista - tem maior proximidade com as demandas dos(as) estudantes dos primeiros anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pois estes comumente apresentam menor grau de autonomia frente às dificuldades inerentes às atividades escolares do novo nível de escolarização a que ingressam. São também um público que se encontra no período da adolescência e enfrenta as dificuldades inerentes a essa fase de novas descobertas acerca de si mesmos e do mundo que os circunscreve.

Diante das demandas que se relacionem a dificuldades estudantis, relacionais ou pessoais, com as quais venho tendo contato há 5 anos, desde que ingressei como servidora da Diretoria Sociopedagógica do campus, tenho observado que, especialmente com os(as) estudantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, a permanência e o sucesso ou o fracasso escolar destes(as) são fatores que estão também comumente relacionados à percepção que estes indivíduos têm acerca de si mesmos a partir do envolvimento e do apoio que recebem de seu grupo familiar, dentre outros determinantes. Este não é o único fator influenciador em sua trajetória de escolarização – como a vasta literatura produzida na área já postulou -, porém o fracasso ou o sucesso escolar, percebidos pelo próprio sujeito, implicariam considerar diversos fatores, tais como a posição social de sua família, a singularidade do sujeito, o sentido e o significado que ele confere à sua historicidade, sua atividade estudantil, a especificidade dessa atividade no grupo familiar e os significados e os sentidos da escolarização para essa família.

Influenciada por reflexões elaboradas ao longo da minha experiência pessoal como estudante em todo o meu percurso de escolarização (incluindo-se aqui a formação a nível superior) e, principalmente, como profissional psicóloga inserida na Educação, vi-me rodeada de estudantes à procura por atendimento psicológico por, algumas vezes, autonomamente reconhecerem-se em sofrimento, e em outras vezes, serem assim reconhecidos por outros atores – ocasião na qual eram então encaminhados à Diretoria Sociopedagógica por professores, por outros servidores da instituição de ensino ou mesmo por seus familiares.

Ao atendê-los sob a perspectiva da Psicologia Escolar, foi-me possível compreender que a produção do fracasso escolar se dá por uma rede de fatores que se intercambiam e que requerem intervenção nas suas diversas frentes – umas das quais, a família. Nesse sentido, interessei-me em me aprofundar no estudo das teorias da Educação que melhor me qualificariam a intervir no meu *locus* de trabalho e foi esse o principal motivo que me levou à busca do mestrado em Educação.

Inserida na pós-graduação, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky tem me possibilitado apropriar-me de conceitos que me auxiliam a pensar os fenômenos supra de modo a estabelecer algumas perguntas de pesquisa e a definir os objetivos a que esse trabalho se propõe – os quais explicitarei detalhadamente mais adiante.

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB – Lei N. 9.394/1996 -, estabelece o Ensino Médio como a etapa final da educação básica e garante, em consonância com a Constituição Federal de 1988, que é um dever do Estado assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade deste nível de ensino aos jovens de 14 a 17 anos de idade.

A Lei Federal N. 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Capítulo IV, trata do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer (mais especificamente nos artigos 53 ao 59).

O art. 53 do ECA estabelece que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL, 1990).

Refere-se aqui à educação formal como um direito de todos e todas e que se caracteriza como um processo político, portanto intencional, que se dá no espaço chamado Escola, abrangendo, obrigatoriamente, a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e que tem por finalidade o pleno desenvolvimento da criança e do(a) adolescente, seu preparo para o exercício pleno da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ressalta, por sua vez, que a Educação abrange processos formativos mais amplos que se desenvolvem na vida familiar e na convivência humana junto à sociedade como um todo, em sua dinâmica histórica e cultural. Desse modo, o Ensino Médio tem por uma de suas finalidades a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, “... a serem desenvolvidos através da educação tecnológica, científica, letras e artes, do processo de transformação da história, sociedade e cultura, da língua portuguesa...” (CAMARGO; RIOS, 2012, p. 3-4), oportunizando que o estudante e a estudante adequem seus conhecimentos de forma a flexibilizarem-se à realidade contemporânea que é dinâmica e produtiva.

No Brasil, nas últimas décadas, apesar do aumento crescente do quociente de estudantes que têm tido acesso ao Ensino Médio, temos registrado a elevação do índice de evasão de alunos



e alunas, principalmente daqueles provenientes de escolas públicas, filhos e filhas da classe trabalhadora, pondo à margem do processo de finalização da escolarização básica milhares de jovens. Entende-se aqui o conceito de evasão como a situação em que o(a) aluno(a) deixa a escola, mas com possibilidade de retorno a essa (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003), caracterizando-se como um processo dinâmico e cumulativo de desengajamento da escola (MENDES, 2013).

Embora o número de alunos e alunas matriculados(as) no Ensino Médio tenha aumentado nos últimos anos, um número inferior a 60% destes finaliza a essa etapa de escolarização e uma fração ainda menor consegue ingressar no Ensino Superior. No Ensino Médio irrompem as carências das etapas anteriores do ensino, tais como as falhas no acesso à escola, na alfabetização e no aprendizado, além dos problemas para a conclusão das demais séries do Ensino Fundamental (CASTRO, 2011).

Dados do Censo Escolar do INEP em 2016 apontam que 12,7% e 12,1% dos alunos e alunas matriculados(as) nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, respectivamente, abandonaram os estudos entre os anos de 2014 e 2015 (BRASIL, 2016). As causas da evasão escolar sempre foram fonte de debates entre acadêmicos. Correntes conservadoras acreditam em motivações relacionadas a fatores de ordem do indivíduo, enquanto pesquisadores teórico-críticos afirmam ser esta uma problemática multideterminada. A família, como partícipe dos múltiplos determinantes sociais implicados na frequência e permanência da criança e do adolescente na escola, também tem sido vista como um dos responsáveis tanto no êxito como no fracasso escolar do(a) estudante (MENDES; MORENO, 2016).

Com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que serão explicitados mais adiante, é possível afirmar que a evasão escolar é um fenômeno construído socialmente por repercussão de diversos fatores relacionados a diversos agentes, sejam eles os(as) estudantes, ou as suas famílias, ou a escola ou as comunidades.

Estudos de Mendes (2013), sobre evasão escolar no Ensino Médio, apontam para diversos motivos relacionados às causas da evasão, embasado em dados de diversas pesquisas a que ele faz referência. Algumas dessas causas para a evasão apontadas pelo autor são: encaminhamentos de alunos e alunas que apresentem dificuldades de aprendizagem para turmas de suporte especializado, podendo consistir em uma maneira de segregação, à medida que denotam déficits no processo de ensino e aprendizagem, acarretando efeitos diretos na motivação dos alunos e alunas; e desinteresse dos alunos e alunas frente às atividades escolares

e desmotivação para a aprendizagem, ocasionando falta de prazer em estudar – o que levaria a um declínio no investimento pessoal para realização de tarefas de aprendizagem com qualidade, impossibilitando a formação de indivíduos competentes para o exercício da cidadania e da autorrealização.

Também a falta de política de incentivo aos estudos que articule as necessidades profissionais dos alunos e alunas com suas necessidades estudantis também seria mais uma causa possível para a evasão escolar segundo o autor (MENDES, 2013), pois as condições econômicas das famílias dos(as) estudantes, muitas vezes, os(as) obrigam a busca por empregos, ocasionando mudanças em suas condições de vida e, eventualmente falta de estímulos à atividade de estudos, com baixas perspectivas para o futuro - este processo poderia estar relacionado ao baixo rendimento dos alunos e alunas que, ao se depararem com uma nota baixa, poderiam se sentir incapazes de serem aprovados(as), desmotivando-se e evadindo da escola. Além disso, o desengajamento social nas dimensões da escola, também poderiam influenciar a decisão do(a) estudante de se retirar do ambiente escolar, segundo o pesquisador.

Além desses, muitos dos elementos que intensificam o processo de evasão decorrem de problemas internos à escola e a forma como seus conteúdos, grade curricular, Projeto Político-Pedagógico e estratégias de trabalho estão organizados. Uma escola organizada, equipada e limpa criaria um ambiente favorável ao trabalho pedagógico de todos, atuando na motivação de professores e funcionários e auxiliando estudantes a desenvolverem seu potencial de aprendizagem (MENDES, 2013). O mesmo autor ainda ressalta que no que se refere às instituições educativas, não apenas a escola, mas também a família e a comunidade, estas podem influenciar para a permanência ou saída dos(as) alunos e alunas da escola. Especialmente no que tange à escola, os recursos que esta instituição disponibiliza ou deixa de ofertar podem tanto levar à efetivação do engajamento e do desempenho escolar, quanto contribuir para o processo de desengajamento e de evasão do alunado.

As causas de evasão e fracasso no Ensino Médio podem ser multideterminadas, conforme indicam pesquisas (DORE, LÜSCHER, 2013; BARROS, MENDONÇA, 2008; MENEZES, 2011), o que corrobora com nossas experiências e vivências profissionais na área da educação na modalidade do ensino Técnico integrado ao Ensino Médio regular, nos atendimentos de acompanhamento e orientação psicopedagógica, pois como dito anteriormente, é possível observar que, não poucas vezes, muitos dos casos de estudantes considerados como fracassados pela comunidade escolar, ou por si mesmos em suas autoavaliações, estão

intimamente relacionados às expectativas quanto ao processo de escolarização presentes em suas relações familiares.

Sobre as repercussões das influências familiares na produção do sucesso ou fracasso escolar, podemos citar ainda a pesquisa realizada por Castro e Tavares Júnior (2016) intitulada *Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio*, na qual os autores observaram o perfil e as características do background familiar de estudantes em condições sociais desfavoráveis que realizaram com sucesso suas trajetórias escolares até a 3ª série do Ensino Médio.

Com relação aos resultados obtidos, os autores relataram que a maioria dos jovens participantes da pesquisa que obtiveram sucesso escolar estava inserida em famílias nucleares, cuja mãe era alfabetizada e o pai possuía escolaridade minimamente em torno do Ensino Fundamental incompleto; foram indivíduos que deram início à sua escolarização na Educação Infantil, estudando majoritariamente no período matutino, não eram trabalhadores e possuíam acesso à Internet.

Porém, observou-se que tais características não eram condição *sine qua non* para obtenção de sucesso escolar, de maneira que se identificou possivelmente a existência de sutilezas por detrás do perfil desses indivíduos que carecem ainda de melhor investigação. Tais sutilezas, segundo eles, poderiam estar vinculadas à própria singularidade das biografias, das interações, das redes de interdependências, das estratégias e/ou outros aspectos não capturados pela pesquisa. Castro e Tavares Júnior (2016) apontaram que “conhecer melhor o perfil desses jovens pode ajudar às escolas a melhor se adaptarem a esses alunos e alunas, principalmente amortecendo os efeitos da origem social desfavorável sobre sua trajetória escolar” (p. 256).

Diante do exposto, a presente pesquisa nasceu de inquietações sobre os significados e sentidos de escolarização para grupos familiares, assim como, expectativas de pais e estudantes sobre percursos escolares no Ensino Médio. Desse modo, nos interessou ainda compreender como a internalização de expectativas pode vir a estruturar sentidos pessoais nos(as) estudantes capazes da conformação ou desconformação de sua autopercepção ante às expectativas que lhes foram mediadas por suas famílias.

Para tanto, nos foi imprescindível pensar a respeito do conceito de família, em sua historicidade até suas manifestações em nossa sociedade contemporânea. Segundo Ariès (1981), o sentimento de família como ainda o conhecemos hoje desenvolveu-se no século XVII, na Europa, principalmente nas classes médias e superiores e, no século XIX, o modelo de família

a que chamamos família burguesa, ou família nuclear, ou ainda família pensada (GOMES, 1988) passou a ser incorporado pelas classes trabalhadoras - pela população do novo mundo -, as quais possuíam organização social e cultural diferente do mundo europeu; e, desse modo, o modelo social de família foi imposto ao mundo ocidental.

Entretanto, nas últimas décadas, observamos que ocorreram muitas mudanças nas configurações familiares e o modelo de família nuclear burguesa, que desenvolveu-se no século XVII na Europa principalmente entre as classes médias e superiores que eram compostas por pai, mãe e filhos (cujos os pais eram provedores e as mães, cuidadoras e administradoras dos lares), já não é tão comum quanto o era até a segunda metade do século passado (HOBSBAWM, 1996; ROUDINESCO, 2003; BERGAMASCO, 2007; IBGE, 2007; FERRY, 2008).

Desse modo, novas formas de organização familiares passaram a ter visibilidade: casais amaziados, pessoas solteiras por opção, casais homossexuais, dentre outras, além do fato de que mais mulheres se tornaram chefes de famílias. Essas novas configurações indicam que os vínculos familiares têm se dado cada vez mais em torno das relações de afeto, do “sentimento de família” - segundo os referidos autores -, dentre outros fatores que serão melhor explicitados mais adiante.

Entretanto, em virtude desse ideário de família nuclear modelo, com atribuições dadas pela estrutura hierárquica estabelecida pela divisão sexual do trabalho, esta proposta patriarcal de autoridade permeia ainda hoje a fantasia dos estratos sociais como parâmetro de família estruturada capaz da conformação de indivíduos saudáveis e ajustados ao meio social. Assim, famílias que se organizem em estruturas distintas do que seria o “ideal padronizado” são tidas como “desajustadas”, “incompetentes no desempenho de suas funções”, compondo o pensamento de senso comum e também de teorias psicologizantes que justificam, inclusive, insucessos escolares por meio da responsabilização exclusivamente das famílias em casos de jovens que apresentem problemas de aprendizagem, baixo rendimento e comportamento indisciplinado na escola, isentando totalmente a implicação das práticas de ensino e a estrutura escolar dos resultados de aprendizagem obtidos por meio do processo educativo.

Ressaltamos que faz-se importante questionar a naturalização de um modelo referencial de família, pois quando se assume o parâmetro da família nuclear burguesa e a estrutura do pai, da mãe e dos filhos com uma ordem hierárquica estabelecida pela lógica da divisão sexual do trabalho, esse modelo passa a ser tomado como a única forma certa, boa e desejável de se viver

em família, tornando indesejável, adoecedor, produtor de sofrimentos e sinônimo de incompetência qualquer forma de vivência em família que se distancie desse modelo.

A relevância dessa pesquisa reside, portanto, na contumácia em reafirmarmos a importância da valorização das distintas formas de existirmos, de sermos e de convivermos e na descoberta de novas possibilidades de se pensar a atuação de profissionais da educação que atendam, acompanhem e orientem psicológica e pedagogicamente estudantes, na medida em que alcancem uma melhor compreensão de como as relações destes com os indivíduos que integram seus grupos familiares podem ser ressonantes na produção de trajetórias de sucesso ou de fracasso escolar conjuntamente a outros fatores implicados nesses fenômenos. A partir dessas novas compreensões, acredita-se que seja possível que os(as) profissionais em educação possam ser melhor instrumentalizados para atuarem junto dos(as) estudantes e de seus(suas) familiares, cocriando e/ou modificando sentidos implicados na produção de trajetórias de desempenho escolar que potencializem a autorrealização e a identificação dos(as) jovens com a atividade do aprender.

Para tanto, esse estudo está fundamentado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, mais especificamente referenciada pela teoria do desenvolvimento humano de Lev Semyonovich Vygotsky, que considera a formação dos processos psíquicos superiores intimamente relacionada com a atividade social que é necessariamente mediada pelos outros sujeitos com os quais convivemos. Neste caso, apoia-se no conceito de sistemas simbólicos entendidos como os elementos intermediários entre o indivíduo e o mundo, pois as relações entre as significações objetivas e os sentidos pessoais são constituintes da consciência humana, sendo condição necessária para a superação de processos de alienação (VYGOTSKY, 2007).

Segundo o teórico, o caráter social único da espécie humana reside essencialmente na apropriação e objetivação da cultura e as sociedades mudam por evolução cultural, de maneira que o desenvolvimento do homem, por meio da aprendizagem, está imerso em possibilidades, ou seja, em potencialidade de vir a ser por meio das experiências sociais possibilitadas ao indivíduo no âmbito da cultura. Desse modo, a questão da historicidade está posta neste desenvolvimento, visto que a evolução cultural avança com rapidez porque o que uma geração aprende é transmitido à seguinte por meio da língua, da escrita, da instrução, do ritual, da tradição e de um grande número de métodos que os seres humanos desenvolveram para assegurar a continuidade de conhecimento acumulado. Tais saberes podem estar ligados não

somente ao mundo escolarizado, mas a outros modos de existência de indivíduos pertencentes a uma dada sociedade em um contexto histórico específico.

Partindo da concepção de que as aprendizagens se relacionam aos modos de existência inerentes a uma dada cultura, de modo geral, estas iniciam-se muito antes do sujeito ingressar na escola. Nesse sentido, ressalta-se que a análise das trajetórias escolares de estudantes tem como especial foco àquelas reconhecidas pelos sujeitos como trajetórias de sucesso ou fracasso em suas contradições, pressupondo a identificação de fatores sociais e culturais, direta ou indiretamente atuantes no processo de formação de identidade do indivíduo, os quais estejam presentes em seu grupo familiar e/ou escolar e implicados na produção de suas trajetórias de escolarização.

A partir de tais pressupostos teóricos, por compreender que a aprendizagem é um processo contínuo e permanente de construção do conhecimento que se efetiva na interação social, que requer o uso de mediadores, cuja “matéria-prima” é a produção social histórica e que “a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, p. 24, 1992), ao se falar em dificuldades escolares ou insucessos educacionais se faz necessário ainda apontar também a implicação de diversos fatores na produção do fracasso escolar.

Nesse ponto, faz-se imprescindível definirmos o que estamos a denominar por fracasso e sucesso escolar no contexto dessa pesquisa. Como já apontado por Krawczyk (2011), o Ensino Médio brasileiro provoca debates polêmicos pelos seus problemas de acesso e permanência, pela má qualidade da educação oferecida e pela falta de clareza de sua identidade.

Para os(as) estudantes das camadas da média e alta sociedade, cursar o Ensino Médio é algo esperado, visto que este é via de acesso ao diploma de nível superior - que por sua vez, faz parte de sua estrutura de capitais culturais e simbólicos (BOURDIEU, PASSERON, 1982). Para esses jovens, existem motivações inerentes às recompensas e trajetórias de seu próprio grupo social, bem como extensa rede de apoio (familiar, escolar, etc.) ao seu itinerário formativo.

A diferenciação recai sobre os(as) jovens estudantes provenientes de camadas sociais populares, para os(as) quais o Ensino Médio não faz necessariamente parte de seu capital cultural e da experiência de seu grupo familiar, no qual nem sempre há expectativas ou estes(as) sequer são cobrados(as) a darem prosseguimento à sua escolarização. Para tais, a realização dos

objetivos da educação é limitada pelos obstáculos impostos por suas origens sociais aliadas às desigualdades de oportunidades.

Mesmo embora o país tenha experienciado uma mobilidade educacional nos últimos anos, com sucessivas gerações mais jovens tornando-se mais escolarizadas que seus pais, entretanto, ainda persiste significativa preservação de desigualdades e os(as) jovens encontram muitas dificuldades de compreensão acerca do sentido da vida escolar e do mundo do trabalho a partir da escolarização (KRAWCZYK, 2011). Diante disso, faz-se de fundamental importância considerarmos as transições, os tempos e as singularidades das biografias, a fim de que a compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização pelos(as) jovens se nos tornem tangíveis.

Embora a Sociologia da Educação não apresente unanimidade quanto à definição de sucesso/insucesso escolar e apesar de muitos estudos em outras áreas do conhecimento (na Medicina e na própria Psicologia, por exemplo) abordarem o sucesso escolar a partir de categorias de proficiência (pela mensuração do desempenho em testes padronizados para a identificação de dificuldades de aprendizagem), os problemas de acesso, permanência, fluxo e conclusão do Ensino Médio no país - evidenciados pela literatura científica - ainda carecem de discussão acerca da questão do sucesso e fracasso escolar, tornando necessário abarcarmos alguns apontamentos a esse respeito nesse estudo.

De acordo com Moraes (2015), o sucesso e o fracasso escolar comumente são associados às dificuldades de aprendizagem. As pesquisas sobre Dificuldades de Aprendizagem têm tido espaço no âmbito científico desde os anos 80 de modo crescente até a atualidade, de maneira que essa temática vem assumindo cada vez mais caráter de relevância no debate educacional.

Para a autora, existem muitas divergências nesse campo teórico-científico, pois pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento que compõem o debate acerca das dificuldades de aprendizagem afirmam que suas causas estariam relacionadas a fatores de ordem neurológica, psicológica, emocional, afetiva, cultural, pedagógica, entre outras. Inclusive, não há consenso no meio acadêmico para a definição do termo, pois cada linha teórica o define de acordo com a compreensão de sua área / seu campo de estudo (MORAES, 2015).

Em pesquisas como as de Gimenez (2005), Leal (1991), Osti (2004, 2010), entre outras, encontra-se estudos acerca das diferentes terminologias utilizadas para o termo. Para Moysés e Collares (1997), o termo dificuldades de aprendizagem intenta desviar-se da desaprovação aos



termos transtorno ou distúrbio que fazem alusão a problemas de natureza biológica, de ordem individual. Embora o termo dificuldades de aprendizagem amenize a percepção evocada pelos termos utilizados anteriormente, ainda localiza o fenômeno do insucesso escolar no alunado.

Estes trabalhos demonstraram que, em geral, a terminologia dificuldades de aprendizagem tem sido designada para a definição de estudantes com rendimento escolar rebaixado nas áreas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Seriam estes(as) alunos(as) que, por pressuposto, não apresentariam desconformidades de natureza biológica, cognitiva e/ou psicológica, porém, no ambiente de escolarização, têm sido responsabilizados e estigmatizados por sua não aprendizagem quando em relação a seus pares.

Deste modo, as dificuldades de aprendizagem são, então, admitidas como oriundas de condições inerentes ao indivíduo como causas subjacentes, por meio de sua vinculação a déficits cognitivos, emocionais, culturais, entre outros, empobrecendo-se as considerações e a análise dos determinantes intra e extraescolares, além dos aspectos de ordem social, política e econômica interferentes no fenômeno.

Justificativas tais como as supracitadas, entre outras, comumente compõem discursos estereotipados nas escolas que responsabilizam as famílias em casos de alunos e alunas que apresentem problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem, de modo que “famílias desestruturadas” passam a ser apresentadas, então, como a explicação, a justificativa e o fundamento do baixo rendimento escolar e dos desvios comportamentais do alunado.

Segundo os trabalhos de Collares e Moysés (1996), Moysés (2001) e Patto (2015), a utilização do termo dificuldades de aprendizagem tem destinado-se à supressão de indivíduos do acesso a condições de ensino adequadas às suas necessidades pedagógicas e, de igual modo, tem isentado à escola de sua responsabilização pela produção e pelo enfrentamento do fenômeno.

Ladeia (2002) demonstrou que ocorre a minimização da responsabilidade insticional da escola frente a não aprendizagem quando, pela compreensão do professorado, alunos(as) e familiares são ainda exclusivamente incumbidos da tarefa do aprender.

Faz-se importante ainda destacar que, historicamente, estudantes identificados(as) com dificuldades de aprendizagem são aqueles(as) geralmente provenientes predominantemente das parcelas mais empobrecidas da população – fato este que demonstra a existência de estigmas e rótulos que circunscrevem o cotidiano escolar, sentenciando como incapazes e inaptos os alunos e as alunas pertencentes a estes segmentos sociais.



Nesse contexto dos estratos populares da sociedade, salienta-se que, mesmo que a conclusão do Ensino Médio seja imprescindível ao ingresso no Ensino Superior, além de abrir portas a melhores oportunidades no mercado de trabalho, os problemas do sistema educacional brasileiro - juntamente às profundas desigualdades sociais - comprometem substancialmente as trajetórias de escolarização dos indivíduos provenientes dessas camadas da população brasileira.

No âmbito dessa discussão, relacionando dificuldades de aprendizagem ao fracasso escolar, a pesquisa de Nogueira e Fortes (2004) definiu sucesso/fracasso escolar em função da distância percorrida, do menor tempo gasto e da natureza prestigiosa da trajetória educacional do indivíduo no sistema de ensino. A pesquisa também indicou uma outra possibilidade de análise de definição de sucesso/fracasso em termos relativos nos quais o sucesso escolar seria descrito pela condição do(a) aluno(a) que, estando circundado de sua posição social desfavorável, consegue obter êxito em sua trajetória contrariando às estatísticas – fugindo à regra (NOGUEIRA e FORTES, 2004).

Os autores apontaram que, embora as definições de sucesso e de fracasso escolar adotadas em seus estudos pudessem parecer redutoras no que tange à capturação de todas as dimensões subjacentes ao processo de construção das trajetórias biográficas e escolares dos(as) estudantes, tais definições foram adotadas porque as dimensões subjacentes seriam demasiadamente amplas e complexas para se investigar, optando-se por um determinado recorte como ponto de partida.

Destacaram, entretanto, que investigar as diversas modalidades de trajetórias escolares, marcadas por mobilidades, rupturas e reversibilidades que fogem à lógica convencional, é de fundamental importância para compreender as várias modalidades de sucesso e fracasso escolar. Nesse sentido, os autores defenderam como essencial a adoção de definições conceituais e de abordagens metodológicas que compreendam o ser humano como ser social, posto que a investigação do sucesso e do fracasso escolar precisa definí-los em termos relacionais (NOGUEIRA e FORTES, 2004).

Ainda nessa linha de raciocínio, especificamente sobre as concepções de fracasso escolar, comumente autores das linhas de pesquisa Histórico-Cultural tendem a relacionar tal fenômeno como consequência das relações sociais e de poder que se estabelecem na escola, que por sua vez excluem os indivíduos que não atendem ao padrão cultural imposto. Tais autores, como Curonici e McCulloch (1999), Koll (1997), Martinez (2010), Meira e Antunes

(2003), Patto (2015), Moraes (2015), entre outros, entendem esse fracasso como um reflexo da situação social, econômica e cultural que englobam aspectos familiares, pedagógicos e individuais dos sujeitos.

Quanto ao meio familiar e as repercussões de sua influência na formação do indivíduo, à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se sua importância também em transmitir às crianças / aos jovens os significados socialmente partilhados de civilidade, equilíbrio emocional, sucesso profissional e estabilidade financeira, importância de lazer e interesse pelo que se ensina na escola, de modo a favorecer o estabelecimento de relações de soma de todas as vivências psicológicas dos indivíduos para a generalização dentre conceitos similares.

Hipoteticamente pode-se supor que as expectativas familiares, relacionadas aos sentidos de trajetória escolar exitosa ou fracassada, agregam em si uma série de significados outros que impactam diretamente em um conjunto de comportamentos do(a) estudante em relação às tarefas propostas pela instituição educacional. Nesse caso, educadores podem ter como parâmetro de identificação de bom ou mal desempenho do alunado instrumentos que se propõem à avaliação de aprendizagens de conteúdos e habilidades que a escola pressupõe haver ensinado, entretanto, não raras vezes deixando de avaliar se houve coerência entre os motivos propostos para as atividades estruturadas de estudo e os fins das ações de estudo, de maneira a propiciar vivências que possam oportunizar o desenvolvimento e a apreensão dos sentidos implicados na atividade de estudo – que é a aprendizagem dos conceitos propostos pela atividade.

Nessa compreensão - ou seja, a discussão acerca do sucesso/fracasso escolar como processo resultante da interação entre diversas contingências inerentes às esferas da escola, da sociedade e da família -, a proposição dessa pesquisa levanta a hipótese de que as famílias seriam agentes fundamentais na construção de um ambiente social favorável às tarefas do aprender do ponto de vista da propiciação de condições de internalização de significados que viessem a compor conceitos/sentidos pessoais de estudantes acerca de seus processos de escolarização que os(as) favorecessem à transformação de motivos eficazes para a atividade de estudos (motivos cognitivos) relacionados ao resultado dessa atividade, a saber, o aprender. Nesse caminho, abre-se a possibilidade de compreensão de outros possíveis aspectos implicados na produção do significado social dos conceitos de sucesso/fracasso escolar, não na intencionalidade de produção de “responsáveis e/ou culpados”, mas na elucidação de outros

elementos sociais que também possam vir a fazer parte da produção social do significado/sentido do sucesso/fracasso escolar.

Considerando a essencialidade do grupo familiar como situação social estruturante que intermedeia os primeiros contatos do indivíduo com o mundo externo por meio da linguagem e da aprendizagem das normas sociais, permitindo a internalização dos valores morais e éticos da vida coletiva, levantou-se, portanto, a hipótese acerca de que as expectativas e os significados atribuídos nas relações familiares às trajetórias acadêmicas de estudantes do Ensino Médio Técnico possam ter relação direta no desenvolvimento escolar desses(as) jovens, favorecendo ou dificultando a superação de entraves que eventualmente se coloquem às tarefas de aprendizagem das atividades de estudos inerentes ao processo de escolarização. Tal hipótese pode ser respaldada a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que assinala que os significados sociais internalizados podem favorecer ou prejudicar o processo da aprendizagem em maior ou menor grau, a depender dos sentidos pessoais atribuídos a esses significados partilhados e, conseqüentemente, interferindo diretamente no desenvolvimento das potencialidades de humanização dos(as) estudantes.

Pelo exposto, ao apontar as vicissitudes dessa pesquisa na compreensão das relações familiares e os significados e os sentidos atribuídos às trajetórias escolares (ou processos de escolarização) pode-se almejar a criação de espaços de reflexão com vistas à construção de novos significados e motivos às atividades de estudo, intentando ressignificar os processos de internalização e construção de sentidos ao processo de escolarização assumidos por meio do papel social que o indivíduo estudante desempenha no interior de suas relações familiares e escolares (CURONICI e MCCULLOCH, 1999; MARTINEZ, 2010; MEIRA e ANTUNES, 2003).

O enfoque da investigação e da análise sob a hipótese da existência de relação direta entre os significados de sucesso/fracasso escolar internalizados a partir das expectativas familiares e os sentidos objetivados por meio dos papéis sociais que os(as) estudantes desempenham em sua trajetória de escolarização se mostra socialmente relevante, na medida em que dá abertura para novas intervenções nos campos de atuação da Educação sob a perspectiva de compreensão e interpretação da realidade por meio da teoria do desenvolvimento do psiquismo humano de Vygotsky e do método materialista histórico e dialético de Marx, que considera a realidade material, independente do pensamento, das ideias e da razão; que

compreende o movimento de constante transformação da realidade; e, no qual a histórica é considerada e compreendida a partir de uma realidade concreta.

Sendo assim, prioriza-se como objetivo geral desse estudo compreender os significados e os sentidos acerca do processo de escolarização presentes nas expectativas de alguns estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio e de seus familiares, além da elucidação das ressonâncias dessas expectativas para o desenvolvimento de autoconceito/autopercepção de êxito ou de fracasso escolar para esses estudantes, considerando como objetivos específicos: identificar se as famílias possuem expectativas positivas ou negativas acerca da escolarização dos(as) estudantes participantes da pesquisa; discernir se expectativas familiares positivas e/ou negativas repercutem no desenvolvimento de significados e sentidos de sucesso e/ou fracasso escolar; constatar se há (e quais) estratégias (são) desempenhadas pelos familiares para a promoção dos resultados que esperam para a escolarização destes(as) estudantes; detectar se nos(as) estudantes há algum grau de sofrimento implicado na tentativa de se atingir às expectativas familiares acerca de suas trajetórias escolares e quais consequências esses produtos emocionais podem vir a acarretar ao seu processo de escolarização; e, discutir os significados e os sentidos atribuídos por estudantes e familiares à atuação dos profissionais da equipe de apoio sociopsicopedagógico da instituição de ensino, no que se refere às condições de permanência dos(as) estudantes que potencializem, juntamente às famílias, sua autorrealização e sua identificação com a atividade do aprender.

## 2 FAMÍLIA, ESCOLA E PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

### 2.1 A importância da família para a trajetória escolar

Em nossa sociedade, são muitas as agências socializadoras que têm o papel de inserir a criança na cultura: a família, a escola, a religião, os meios de comunicação, entre outros. Entretanto, as repercussões das influências recebidas pelos sujeitos diferem a depender de sua inserção em suas relações sociais, pois ainda que as condições materiais de existência influenciem a vida individual no que se refere às condições educacionais e socializadoras, há aspectos particulares a cada indivíduo nos processos de ensino e aprendizagem que se referem à própria história pessoal e também as histórias dos membros familiares, suas representações da realidade e suas condições de existência (BOURDIEU, PASSERON, 1982). Cada membro da família pertencente a um grupo social, mesmo partilhando de representações comuns, internaliza significações dessas representações que lhe são particulares, com especificidades e aspectos que só lhe dizem respeito e significado.

Acerca da família, Durham (1983) considerou-a como uma instância de reprodução social e biológica que tem como característica a cooperação econômica e o consumo de bens materiais e simbólicos, além de constituir-se enquanto *locus* de expressão de emoções (afeto/agressão, segurança/rivalidade). Assim, a família representaria o ambiente de comunicação das normas sociais por meio de práticas de socialização e de educação das gerações mais novas; todavia, não necessariamente o grupo familiar reproduziria apenas o já instituído, mas também poderia criar oposições, inovações e questionamentos de normas e valores (ROMANELLI, 1997).

Pelo exposto, compreendemos que os homens nascem e desenvolvem-se em sociedades estruturadas e, no seio de suas famílias, são formados com referências institucionais específicas permeadas pela ideologia do grupo social a que pertencem. Deste modo, os indivíduos internalizam crenças e valores compartilhados pelos modos de ser e agir dos grupos sociais e da cultura da sociedade na qual se inserem. Por isso, as aprendizagens não são neutras, antes são resultado de interrelações que compõem os espaços sociais cotidianos.

De acordo com Szymanski (2004), a família pode ser também compreendida como um contexto potencializador do desenvolvimento humano por ser um *locus* educacional, que possui a tarefa de socialização por meio de práticas que exigem saberes específicos. Também para

Perez (2000) é esperado que a família participe do desenvolvimento e da formação da personalidade e da identidade das gerações vindouras.

Gomes (1994) analisou que, do ponto de vista da Sociologia, a família é tida como agente primário de socialização e que, para a Psicologia, a família é também condição de fundamental importância ao desenvolvimento psicológico saudável, na medida em que provenha condições adequadas de cuidado entre seus componentes.

Szymanski (2004) explicitou também que o processo de socialização dos indivíduos se dá no convívio familiar por meio de práticas educativas que objetivam a transmissão de hábitos, valores, crenças e conhecimentos que são creditados como importantes à inclusão das crianças na convivência em sociedade. Tais práticas seriam aprendidas por imitação, expressa na repetição de padrões experienciados pelos pais em suas famílias de origem, apesar de ser comum que haja manifestações de crenças acerca de conhecimentos e habilidades dadas como inatas ao desempenho das funções de paternidade e maternidade.

Em decorrência de suas incumbências sociais e psicológicas, a família vem sendo frequentemente imputada por “desvios comportamentais” de crianças e jovens, por meio da inferência acerca de que estes derivem-se da inabilidade da família em desresponsabilizar-se de suas funções.

Gomes (1994) creditou responsabilidade pela culpabilização da família pelos insucessos das crianças e dos adolescentes também à condição de redução da esfera do privado à célula familiar, a partir dos séculos XVI e XVIII, quando as crianças se tornam indivíduos insubstituíveis cuja educação passa a ser de responsabilidade da família e não mais da comunidade. Diante do âmbito privado familiar, a comunidade não mais tem acesso ou liberdade na escolha dos procedimentos educacionais empregados na criação dos filhos, de modo que, “ao jogar a ‘culpa’ pelos problemas das crianças e adolescentes nesse vasto campo desconhecido e inacessível, as demais instituições responsáveis pelo processo de socialização eximem-se da parte de responsabilidade que lhes cabe” (GOMES, 1994, p. 42).

As justificativas supracitadas, entre outras, comumente compõem um discurso estereotipado nas escolas pela responsabilização das famílias em casos de alunos e alunas que apresentem problemas disciplinares ou dificuldades de aprendizagem, de modo que “famílias desestruturadas” passam a ser apresentadas, então, como a explicação, a justificativa e o fundamento do baixo rendimento escolar e dos desvios comportamentais do alunado.

Porém, por detrás da estereotipada “deseestrutura” está a ideia de uma estrutura referencial de família - que é o modelo de família nuclear burguesa estruturada na forma de pai, mãe e filhos regida pela ordem hierárquica estabelecida por meio da divisão sexual do trabalho -, e este modelo está tão arraigado no ideário social que é tido como o modo “natural”, “correto” e “almejado” de se viver (GOMES, 1994).

Segundo Perez (2000, 2004), atualmente há mais visibilidade e estudos acerca da temática, porém historicamente sempre ocorreu mudanças na estrutura e nos papéis dos membros dos grupos familiares - do que decorre a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação familiar em decorrência de frequentes alterações nas configurações de organização da sociedade, negando a construção histórica preconceituosa de um modelo familiar nuclear idealizado e unificado que desqualifica os grupos que se distinguem desse perfil. Esse discurso apenas justifica qualquer dificuldade de membros de grupos com constituições distintas em função de diversidades de modalidades de organização, passando a ser identificados por “famílias desestruturadas”.

Ao debruçar-se sobre o estudo do significado de família, Szymanski (2007) explicou que a família nuclear moderna, “da forma como é definida hoje em dia, não foi sempre assim. Foi à consequência de mudanças na forma de atuação de outras instituições como o Estado e a Igreja, que, há cerca de três séculos, começaram a valorizar o ‘sentimento de família’” (SZYMANSKI, 2007, p.47).

Sarti (1994) descreveu o que esse sentimento representa para pobres e ricos, constituindo diferentes concepções acerca do conceito de família. Em síntese, para famílias pobres a definição de pertencimento ao grupo familiar se dá por intermédio das obrigações morais, enquanto nas famílias ricas, adversamente, o sobrenome é o que define as relações entre o grupo, conferindo *status* e poder aos seus integrantes.

Contemporaneamente, coexistem diferentes arranjos familiares na sociedade, os quais foram denominados por Szymanski (2007) de “família vivida” - que são aqueles modelos e organizações familiares que se mostram no cotidiano social. A autora afirmou que a “família vivida” é constantemente comparada ao modelo denominado “família pensada” – representado por um homem provedor e por uma mulher que se ocupe dos cuidados da casa e dos filhos.

Em seus estudos, Szymanski (2007) observou que nas estratificações populares marcadas pelas dificuldades econômicas, pelo desemprego e pela miséria, existia a expressão do sentimento de incompetência pela não experiência do contexto da “família pensada”, de

modo que as pessoas que vivenciavam tais realidades atribuíam as causas de sua “inadequação” às dificuldades materiais enfrentadas.

O termo “família desestruturada” trouxe (e traz) em si uma ideologia da classe social dominante, direcionada principalmente às famílias pobres e em sua maioria negras, moradoras de áreas periféricas. O termo, como dito anteriormente, foi apontado por Gomes (1994) como uma organização familiar que foge do modelo ideal de família calcado nos padrões da família nuclear burguesa. Para a autora,

“Família estruturada” quer dizer aquele modelo da família pensada (...). Os outros são “desestruturados” daquele. O termo traz associações imediatas com desmantelamento e desordem. As alternativas vividas não são vistas como novas ordens, novas estruturas, mas como uma quebra - o caos - a causa de todas as dificuldades das crianças e jovens que não puderam ter uma socialização “completa” em casa e não puderam ter condições “adequadas” para um desenvolvimento psicológico “saudável” (GOMES, p.41, 1994).

Gomes (1994) ainda complementou:

Além do pressuposto de que a única estrutura familiar capaz de prover as condições adequadas para o desenvolvimento da criança e do jovem é o da família nuclear, existe um outro que é o de que todos os seres humanos nascem com uma capacidade “instintiva” de serem pais provedores, mães afetuosas e filhos obedientes e amorosos. Dentro dessa visão, quem foge a esse modelo deve ter um desvio qualquer na sua “natureza” devendo ser tratado como “problemático”... É a “naturalização” da família. Nessa perspectiva, não tem sentido pensar no desenvolvimento de habilidades para o desempenho das diversas funções dentro de uma família (GOMES, p.41, 1994).

Contraditoriamente à ideologia de classe que estabelece a existência de famílias estruturadas em oposição às desestruturadas, Luc Ferry (2008) trouxe uma nova concepção acerca da compreensão sobre a família moderna.

Ferry (2008) foi bastante contrário às ideias de que a família está enfraquecida e em perigo devido às suas novas configurações. Ao estudar a temática sob uma perspectiva histórica, o autor entendeu o casamento por amor, o amor parental e a privacidade – as três grandes demarcações de passagem da família tradicional para a família moderna – como condições necessárias para que a família desenvolva suas funções afetivas e educativas.

Para Ferry (2008), a família moderna não somente não está em crise, mas é o laço social que mais se intensificou nos últimos dois séculos. “Frequentemente decomposta, situada fora do casamento ou sem dúvida recomposta, no entanto menos hipócrita, mais autêntica e mais atraente do que nunca na história: é este o paradoxo da família moderna” (FERRY, 2008, p.



74). Para o autor, portanto, as novas configurações da família não seriam indícios de que esteja se desfazendo, mas, pelo contrário, são provas de que tem sido reinventada.

Pelo exposto, é então possível compreendermos por família moderna a unidade social formada por arranjos caracterizados por laços de aliança e afinidade nas relações entre as pessoas, nas quais possuam finalidades e objetivos semelhantes (DURHAM, 1983). Dentre alguns arranjos dessa família moderna, podemos citar: nuclear, ampliada, recomposta, monoparental (matrifocal / patrifocal) e monossexual.

Na sociedade capitalista, houve ainda transformações na célula parental nuclear decorrentes da luta de classes, na qual a estrutura familiar da classe trabalhadora foi desenvolvida sob condições de angústia social e econômica.

Uma mudança significativa marcada por esse modelo de estrutura familiar reside na função desempenhada pelos filhos. Para tais grupos familiares, os filhos representam, não raras vezes, maior força de trabalho e ganhos econômicos, ao invés de despesas. Sobre este tipo de família, Bilac (1995) afirmou:

Uma família que se baseia na articulação entre o trabalho doméstico e o trabalho remunerado, mas que, reiterada, embora intermitentemente, termina por recorrer ao trabalho feminino remunerado e, dada à precariedade deste, ao trabalho das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que busca prolongar a escolarização dos filhos (...) (p. 47).

Disto decorre que, embora orientadas pelos ideais sociais contemporâneos, as famílias das camadas populares culminam em esforços de conciliação de tais ideais com sua realidade concreta de existência, de modo que, ainda que incidam sobre elas as repercussões de valores transmitidos pelas demais classes da sociedade, diferem significativamente delas, pois necessitam desenvolver estratégias de sobrevivência compatíveis com sua realidade de vida (DE ALMEIDA AMAZONAS, et al., 2003).

Nesse contexto moderno no qual diferenciadas formas de organização familiares se inserem, o historiador francês Philippe Ariès (1981) postulou a tese da família moderna voltada ao seu interior pela valorização da intimidade e do amor conjugal, abrindo-se a reflexão acerca da sentimentalização das relações em contrapartida ao enfraquecimento das funções instrumentais familiares, dando visibilidade às suas funções expressivas. Para o autor - que traz um outro olhar acerca da filiação na família moderna -, ocorre uma redefinição do lugar do filho no grupo familiar, ocasionando uma diferenciação do papel educativo desta.

Segundo Ariès (1981), as funções de socialização que eram realizadas por todo um extenso meio social (parentela ampliada, vizinhança, grupo de pares), nesse novo cenário passa a ganhar maior relevância na esfera doméstica, no plano das relações internas à família. E nesse contexto moderno, Figueira (1986) relata que se instala um processo de democratização das relações entre os membros deste grupo – a família hierárquica paulatinamente vai sendo substituída pela família igualitária, na qual os sujeitos são valorizados, sua vida privada e suas escolhas passam a ser tomadas como expressões de sua individualidade, de modo que a noção de respeito permita a que todo indivíduo (de qualquer idade) passe a ser considerado como uma pessoa.

Segundo Nogueira (2006), em meio a esse movimento social, novos valores educacionais surgem nas relações entre pais e filhos, valorizando o respeito pela individualidade, pela autonomia e pela liberdade juvenis, embasadas não mais pelo autoritarismo, mas pela via da comunicação dialogada.

Em suma, os pais tornam-se provedores de bem-estar psicológico para os filhos. Esse novo modelo de família alarga de forma intensa a responsabilidade parental em relação aos filhos. Estes últimos funcionam como um espelho em que os pais vêem refletidos os acertos e erros de suas concepções e práticas educativas – os quais costumam se fazer acompanhar de sentimentos de orgulho ou, ao contrário, de culpa (NOGUEIRA, 2006, p. 160-161).

Disso, é possível correlacionar que, na família contemporânea, o filho torna-se elemento de (re)significação, uma espécie de símbolo do sucesso pessoal dos pais. Francis Godard (1992) escreve: “Tudo se passa como se o êxito do filho constituísse uma espécie de símbolo do êxito pessoal dos pais, do bem fundado de seus valores e de sua concepção de educação; como se esse êxito se tornasse para os pais um critério fundamental de sua autoestima” (1992, p. 119, tradução nossa).

Desta feita, os pais assumem a responsabilidade pelos êxitos e fracassos (escolares e profissionais) dos filhos, perseverando nas tarefas de inseri-los nas melhores oportunidades possíveis de participação em sociedade. Para tanto, lançam mão de diversas estratégias que elevem a competitividade e as chances de sucesso de seus filhos, principalmente frente ao sistema escolar – que é a instância de legitimação individual e de definição de destinos ocupacionais em nossa sociedade (NOGUEIRA, 2006).

Na contemporaneidade, o processo de profissionalização cada vez mais é operacionalizado por agências educacionais específicas, dentre as quais a mais preeminente é a

escola. Sob as mudanças estruturais que atingiram esta agência - tais como as legislações acerca da escolaridade obrigatória, as políticas de democratização do acesso à educação, a complexificação das redes escolares e a diversificação dos estabelecimentos de ensino, as mudanças curriculares e metodológico-pedagógicas -, passam também as famílias a serem influenciadas cotidianamente por essas mudanças substanciais na escola.

A escola, juntamente ao grupo familiar - como dito anteriormente -, é agência social de influência sobre o desenvolvimento e as aprendizagens dos indivíduos, porém as repercussões dessa influência devem ser compreendidas em dimensão histórica, quando de sua emergência, irrompe com o objetivo de instruir estudantes das camadas sociais privilegiadas, tornando a educação, por muito tempo, restrita a um grupo seletivo da sociedade. É somente com a modernização da sociedade capitalista que a escola se torna então acessível à formação da população em toda a sua estratificação, especificamente no Brasil a partir da década de 1930.

Entretanto, a democratização do acesso ao ensino por si só não foi capaz de tornar igualitária a educação escolarizada entre os segmentos sociais, pois, para as classes dominantes, a escola assume significação de meio de formação intelectual e acadêmica, enquanto que para as camadas populares, a escolarização é entendida como um meio de qualificação para o trabalho e de ascensão social.

Dentro deste contexto, as pesquisas sobre a relação entre a família e a escola vêm tentando desvendar quais sejam os fatores que podem estar envolvidos na produção do sucesso e do insucesso escolar e como a família poderia contribuir para que o estudante tenha longevidade em sua trajetória de escolarização. Pesquisas como as de Patto (2015) apontam que famílias de classes populares historicamente têm sido responsabilizadas pelo insucesso de estudantes nas questões de aprendizagem pelo discurso que deseja eximir a escola de sua ineficiência/ineficácia na tarefa do educar. Esse discurso de culpabilização desenvolve preconceitos que atingem à classe trabalhadora, principalmente com relação às famílias pobres e negras, rotulando-as de “famílias desestruturadas”, depositando em seus filhos toda a sorte de distúrbios, explicando suas dificuldades escolares em virtude de suas diferentes formas de constituição familiar, por não serem detentoras de um capital cultural respeitado pela classe abastada, de maneira a torná-las responsáveis pelos insucessos de seus filhos.

Szymanski, por exemplo, afirmou:

É frequente ouvirmos depoimentos de professoras ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são ‘desestruturadas’, desinteressadas, carentes e, no caso

de comunidades de baixa renda, violentas. Tais condições contituem-se numa explicação 'fácil' para o insucesso de algumas crianças. (...) Tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um consequente afastamento do problema (2007, p. 68).

Tavares Júnior e Castro (2016) afirmaram que as trajetórias educacionais dos indivíduos são influenciadas por suas origens sociais, mas não determinadas por elas. A origem social, para os autores, conferiria significados distintos aos riscos, custos e benefícios circunscritos à aquisição de determinado nível de escolarização, já que a escola por si só não seria suficientemente capaz de realizar a igualdade de oportunidades.

As análises dos dados das pesquisas de Perez (2000, 2004) relatam que as famílias de camadas populares, embora de modos diferenciados, valorizam a educação escolar de seus filhos por atribuírem à escolarização a relevância e a importância da garantia de um futuro melhor para eles. Tavares Júnior e Castro (2016), entretanto, apontam que após alguns anos de investimento na escolarização dos filhos, a desesperança tende a se abater sobre as famílias de camadas populares, devido às dificuldades escolares aliam-se às necessidades precoces em o jovem ingressar no mundo do trabalho para auxiliar no sustento das despesas familiares, dificultando a frequência escolar.

Aqui cabe a reflexão acerca de que, embora a educação seja direito de todos, sabe-se que populações econômica e socialmente desfavorecidas não raras vezes têm suas condições de permanência/regularidade (frequência) e aproveitamento escolar eficiente prejudicados pelos entraves materiais de existência, de modo que a escolarização muitas vezes incorre no risco de tornar-se uma meta distante de concretização.

Goldthorpe (2010) escreveu acerca de que muitos jovens pertencentes a classes populares almejam mobilidade social via níveis educacionais mais elevados, mesmo que não possuam os meios ideais para persegui-los. Segundo o autor, estes - caso obtenham oportunidades de acesso e condições de permanência no sistema de ensino -, lançam mão de estratégias de ação autônomas em favor de seus interesses, adaptando-se às oportunidades e constrangimentos que caracterizam sua situação social, avaliando os prováveis custos, riscos e benefícios, de modo que passam a descrever trajetórias escolares heterogêneas. Esses jovens, então, não percorrem a comum trajetória de seus pares da camada social popular, nem a dos indivíduos das classes médias/altas, antes realizam percursos novos e criativos, a partir de oportunidades observadas em suas condições concretas de existência, com estratégias inovadoras do ponto de vista de seu grupo familiar/social.

Diante das reflexões até aqui propostas e das vicissitudes que permeiam os projetos de escolarização dos indivíduos pertencentes aos grupos familiares na modernidade, faz-se importante refletir no quanto a escola tem enfrentado dificuldades em acolher às mudanças relacionadas à instituição família e considerá-las na execução de sua função social.

Perez (2004) analisou que neste cenário, pais sentem-se inseguros e incapazes do planejamento do processo educacional de seus filhos responsabilizando-se apenas pela manutenção do estudante na instituição escolar, de modo que atribuem à escola a função da complementação da formação dos educandos. Em contrapartida, a autora aponta que nem sempre essa relação de confiabilidade é tida em consideração pela escola, pois ao aproveitar-se das incertezas dos pais e da valorização da função educativa que estes atribuem-na, para defender-se de seu insucesso na execução de sua função de socialização do saber historicamente produzido, a instituição escolarizadora passa a considerar que as falhas do seu sistema de ensino devem-se às representações (distorcidas) que a própria escola formula acerca da “desestruturação” das famílias (PEREZ, 2004).

Paro (2000), ao estudar as repercussões da influência da família na escolarização de seus filhos, compreendeu a relevância da relação entre essas duas instituições educativas e a indispensabilidade de se buscar estratégias para amenizar seus efeitos conflitantes. Algumas dessas medidas de aproximação se fundamentam nas concepções presentes nos educadores da instituição, de modo que a repercussão da influência dos pais assume diferentes dimensões a depender dos objetivos estabelecidos para as ações da escola, tais como aspectos financeiros, pedagógicos e/ou administrativos.

Perez (2004) relatou que o sistema educacional vigente valoriza a relação escola-família por meio do incentivo do empenho familiar no processo de escolarização de seus filhos. Entretanto, essa aproximação unidirecional que realiza a busca do grupo familiar somente quando o estudante apresenta dificuldades de aprendizagem ou ainda problemas disciplinares tem se tornado problemática, segundo a autora, pois há a crença de que é de responsabilidade da família que os problemas escolares de seu filho sejam solucionados. A dificuldade dessa compreensão incide no fato de que, quando a intervenção familiar não obtém resultados satisfatórios, a escola tende a atribuir à família o rótulo de desinteressada e negligente quanto ao acompanhamento da escolarização de seu filho – e este fenômeno sociológico tende a ser atribuído, de acordo com a autora, comumente às famílias de camadas populares.

Para a autora (PEREZ, 2004), a representação preconceituosa é limitante à compreensão acerca do funcionamento das famílias de camadas populares, pois a contraposição do estereótipo de família supostamente ideal - estruturada e congruente, das camadas médias da sociedade -, ao estereótipo de famílias desestruturadas e incongruentes da população pobre apenas acentua, hierarquiza e cristaliza diferenças culturais, sociais e econômicas.

Ainda sobre as desigualdades sociais presentes no âmbito da educação escolar, discorrendo sobre as condições de acesso ao ensino, Perez (2004) escreveu:

Além da singularidade do papel educativo da escola e da família ainda não estar plenamente definido, pelo menos no que envolve as relações que estabelecem entre si, outros problemas enfrentados nesse processo podem ser percebidos. Entre eles estão a diferença na comunicação estabelecida entre pais e professores; o medo dos professores em não exercer a autoridade e confrontarem-se com a desvalorização de sua atuação profissional, a rotina escolar que não estimula a presença participativa dos pais, com exceção de momentos pontuais, como é o caso das reuniões escolares entre pais e professores; a resistência dos pais em envolverem-se com a escola em função de sua condição sociocultural ou pelas situações de culpabilização que sempre enfrentam nos contatos com a instituição (PEREZ, 2004, p. 248).

Do ponto de vista histórico-cultural, o esforço e o interesse em desvelar a realidade educacional sob os pressupostos até aqui apresentados significaram, sobretudo, pontuar e tentar responder determinados questionamentos centrais a essa pesquisa, tais como se os diferentes grupos familiares participantes desse estudo apresentaram as mesmas probabilidades e disposições (no plano das práticas, dos conceitos e dos valores) para responderem de modo afirmativo ou não às expectativas de seus filhos - no que se refere ao processo educacional e aos efeitos dessas respostas para as trajetórias de escolarização dos(as) estudantes.

Este trabalho trata-se, portanto, de mais um instrumento que intencionou o conhecimento acerca de como o processo histórico-cultural de articulação família-escola vem incidindo sobre os diversos meios e agentes sociais envolvidos nessa relação. Não pretendeu, porém, abranger toda a totalidade da temática - o que demandará certamente continuidade em trabalhos futuros -, mas antes buscou contribuir com algumas das questões aqui suscitadas, tendo como foco de análise os significados e os sentidos de escolarização presentes nas expectativas de estudantes e de seus familiares que possam influenciar às percepções de sucesso ou insucesso dos(as) alunos(as) acerca de suas próprias trajetórias de escolarização.

## 2.2 A função social da escola

Ao iniciarmos esse capítulo, primeiramente, faz-se necessário apresentarmos o pressuposto desta pesquisa acerca de que todos os seres humanos (inclusive os participantes desse estudo) são aptos para o aprender, mesmo que apresentem ritmos distintos de aprendizagem.

Ao compreendermos que os(as) alunos(as) possuem diferenças de ordem individual, social e cultural, sustentamos a concepção de que a escola deve assegurar ambientes de propiciação e favorecimento da aprendizagem ao considerar fatores tais como intervenções pedagógicas, estratégias de ensino, propostas curriculares, recursos materiais, entre outros, de modo que essas condições concretas de ensinagem oportunizem aprendizagem satisfatória a todos(as).

Abordar a questão da escola, portanto, trata-se de abordar a temática do processo educativo, por meio do qual se é possível transmitir e assimilar a cultura produzida historicamente. Pelo embasamento da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que é por meio deste processo que os indivíduos entram em contato com os fenômenos do mundo circundante pela mediação dos outros homens num processo de comunicação (LEONTIEV, 1978).

No que tange à cultura, referimo-nos aos conteúdos científicos sistematizados, aos valores, às técnicas, às artes, e aos comportamentos historicamente produzidos, de modo que “educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana” (PARO, 2001, p. 21).

Desde o momento em que uma criança nasce, ela está se apropriando da cultura, porém esse não é um processo natural, mas é antes uma avançada invenção humana que objetiva a transcendência do que somos quando nascemos, direcionando-se às criações da humanidade (PARO, 2001). Mediante a herança cultural da humanidade, o grupo familiar da criança não consegue transmitir-lhe todo o saber historicamente produzido, de modo que a escola assume o espaço do conhecimento científico, filosófico e artístico, sistematizado e elaborado (SAVIANI, 1992).

A escola, dessa forma, assume a função de proporcionar aos indivíduos elementos para a vivência em sociedade, conforme Paro (2001):

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é a mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (p.22)

Com base nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, consideramos que a escola deve cumprir, portanto, sua função social de socialização do saber historicamente acumulado, garantindo de fato as condições necessárias para a humanização dos indivíduos pela via da apropriação dos conhecimentos e possibilitando, no limite do historicamente possível, processos reflexivos que ajudem a desvelar o cotidiano alienado e suas relações com a construção do psiquismo humano. Assim, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1992, p. 21).

A obra de Vygotsky também nos permite a análise acerca da importância do processo educacional escolar e de suas condições concretas para o desenvolvimento de determinado tipo de cognição. Para ele, pelo fato da escola oferecer conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, esta teria função diferenciada e insubstituível na apropriação da cultura historicamente acumulada, e seria exatamente por essas particularidades que tornar-se-ia, portanto – em sociedades escolarizadas –, imprescindível à plena realização do desenvolvimento dos indivíduos (REGO, 2014).

Vygotsky (2008) afirma:

Os anos escolares são, no todo, o período ótimo para o aprendizado de operações que exigem consciência e controle deliberado; o aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Isso se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos que o aprendizado escolar apresenta à criança (p. 131).

Na escola, as atividades educacionais são sistematizadas com intencionalidade deliberada e o compromisso de fazer acessível, de forma organizada, o conhecimento historicamente acumulado. Assim, os alunos e alunas são propostos à compreensão das bases dos sistemas de concepções científicas e à tomada de consciência acerca de seus próprios processos mentais.



Ao interagirem com esses conhecimentos, os(as) estudantes se transformam, pois são atividades complexas, de grande relevância para possibilitar novas formas de pensamento por intermédio de novas operações intelectuais que transformam os modos de utilização da linguagem, de inserção e de atuação em seu meio social. Desse modo, ao expandir seus conhecimentos, os alunos e alunas modificam suas relações cognitivas com o mundo que os circunda.

Quanto a isto, Vygotsky (2008) afirma: “A disciplina formal dos conceitos científicos transforma gradualmente a estrutura dos conceitos espontâneos da criança e ajuda a organizá-los num sistema; isso promove a ascensão da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento” (p. 145).

A partir da Teoria Histórico-Cultural, Rego (2014) assinala acerca dos aspectos sociopolíticos envolvidos na questão do saber escolarizado:

Se a escolarização desempenha um papel tão fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola, por parte dos alunos e alunas, constituem-se nessa perspectiva, fatores de extrema gravidade. Isto quer dizer que o fato de o indivíduo não ter acesso à escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação de seu meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos (p. 105).

A autora ainda afirma que é ingenuidade supor que apenas a frequência do estudante às aulas seria o suficiente para que os processos supracitados ocorressem, pois sua presença às aulas não seria garantia da apropriação do acervo de conhecimentos elaborado por seu grupo social (REGO, 2014).

A autora explicitou que:

O ensino verbalista, baseado na transmissão oral de conhecimentos por parte do professor, assim como as práticas espontaneístas, que abdicam de seu papel de desafiar e intervir no processo de apropriação de conhecimentos por parte das crianças e adolescentes, são, na perspectiva vygotskyana, além de infrutíferos, extremamente inadequados (REGO, 2014, p. 106).

Para Vygotsky (2007), a relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo de ordem social, política e econômica, e o acesso a esse saber dependerá da qualidade do ensino a ser ofertado pois, para o autor, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 114). O pensamento do autor suscita, portanto, a necessidade da reflexão acerca de como a escola vem desempenhando sua função social.

Em sua compreensão sobre o ensino, Vygotsky (2008) declara:

O ensino é uma das fontes principais de desenvolvimento dos conceitos infantis e uma potente força balizadora deste processo [...] a instrução constitui durante a idade escolar um fator decisivo, determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive o desenvolvimento de seus conceitos (p. 98).

Fica evidente que, na perspectiva vygotskyana, o ensino baseado na transmissão oral do educador e as práticas educativas espontaneístas seriam inadequados e improdutivos. O autor defendeu a necessidade da criação de melhores práticas educacionais que permitam o acesso e a participação de todos os alunos e alunas às informações e experiências educativas de modo que possam efetivamente aprender. Desta forma, a escola poderia constituir-se em espaço de formação crítica pela via da reflexão sobre a articulação entre sentido e significado das ações humanas, na sociedade em geral e no contexto escolar em particular.

Nessa mesma compreensão, Asbahr (2005) afirmou que o aluno não é mero consumidor da aula ou objeto do trabalho do educador, mas antes sujeito da atividade de aprendizagem e, portanto, apenas aprende quando participa ativamente do processo educativo. Como condição *sine qua non* de sujeito da atividade de aprender, a autora entende que o aluno deve querer aprender, ou seja, deve ser compreendido como um ser de volitude e, para tanto, uma das responsabilidades do educador deve ser a de levar o estudante a querer aprender – pois o desejo de aprender é um valor construído historicamente.

Asbahr (2005) afirma:

Muitos elementos estão envolvidos na construção do desejo de aprender, que ultrapassam o âmbito de atuação do educador, por exemplo, o valor atribuído à aprendizagem pela família, pelos grupos sociais nos quais a criança convive, e de forma mais ampla, pela organização social e econômica. Assim, embora o professor tenha limites de atuação, levar o aluno a querer aprender deve ser finalidade direta de sua atividade de ensino. (p. 30)

Para tanto, os educadores devem atuar de modo consistente, sendo capazes de realizar o trabalho de mediação entre o aluno e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que devem ser transformados em conteúdos escolares que serão apropriados pelos(as) estudantes mediante a utilização de metodologias de ensino adequadas.

Esta função social do educador pressupõe não somente o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos e alunas aprendem – o que

por sua vez requer uma compreensão minimamente estruturada de como se dá o processo de formação do indivíduo. É esperado que os atores educacionais da escola articulem o ensino com o aprender dos alunos e alunas, sendo capazes de definir tanto os conteúdos que devem ser apropriados por seus alunos e alunas, quanto os métodos mais adequados para atingir este objetivo, que garantam as condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas ainda elevem seu nível de compreensão sobre a realidade.

Espera-se também que os educadores possam compreender que nem todos os(as) estudantes aprendem do mesmo modo, no mesmo momento, no mesmo ritmo, e por isso, assumam um papel ativo em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento de todos(as) os(as) alunos e alunas, especialmente daqueles(as) que apresentam mais dificuldades. Para além disso, os mediadores da aprendizagem devem compreender que o desenvolvimento cria potencialidades, mas que só a aprendizagem as concretiza; necessitam se voltar para o futuro, para darem condições para que todos os alunos e alunas se desenvolvam, valorizando os(as) estudantes na medida que os(as) tratem com respeito e consideração e, sobretudo, acreditando que todos(as) são capazes de aprender.

### **2.3 A produção do fracasso escolar**

Partindo-se da concepção de que as aprendizagens, de modo geral, iniciam-se muito antes do sujeito ingressar na escola, dado que o homem só pode ser analisado sob o ponto de vista de sua relação com seu contexto social – ou seja, abarcado pela compreensão cultural de seu povo –, e por compreender que a aprendizagem é um processo contínuo e permanente de construção do conhecimento que se efetiva na interação social, que requer o uso de mediadores e cuja “matéria-prima” é a produção social histórica (cultura), ao se falar em produção do fracasso escolar, se faz necessário apontar a implicação de diversos fatores.

Numa perspectiva vygotskyana de desenvolvimento da aprendizagem e de produção do conhecimento, a flexibilidade dos processos cognitivos servem à aprendizagem, de maneira que, por meio desta, o desenvolvimento do ser humano está imerso em possibilidades, ou seja, em potencial de vir a ser por meio das experiências sociais possibilitadas aos indivíduos no âmbito da cultura. Desse modo, a evolução cultural avança com rapidez porque o que uma geração aprende é transmitido à seguinte através da escrita, da instrução, do ritual, da tradição e de um sem número de métodos que os seres humanos desenvolveram para assegurar a continuidade da cultura.

Para De Laplane (2018), a concepção de Vygotsky a respeito do desenvolvimento humano como processo fundamentado na cultural e na vivência social permitiu a ponderação acerca da vinculação desses aspectos com as dimensões biológicas e neuropsicológicas do Homem, de modo que essa reflexão modificou a compreensão da função das relações entre o desenvolvimento humano e sua interação com a esfera social. Assim, foi no estudo acerca da linguagem que o teórico encontrou possibilidade de compreensão sobre o modo como a cultura torna-se parte integrativa da percepção, da memória, da atenção e do pensamento, ou seja, torna-se partícipe dos percursos da aprendizagem e do desenvolvimento humanos.

A autora afirmou:

Diferentemente das correntes organicistas e comportamentais vigentes no seu tempo e hegemônicas em muitos contextos até hoje, Vigotski propõe um olhar materialista, histórico e dialético, que além de integrar o biológico, o psicológico, o cultural e o afetivo, preserva o caráter complexo do processo de desenvolvimento. Essa concepção dinâmica visa à compreensão das formas de constituição de um sujeito em permanente movimento, afetado pelas condições da existência material. O processo é balizado pelas formas peculiares assumidas pela síntese individual, dependente da vivência de cada sujeito (DE LAPLANE, p. 112, 2018).

Acerca desse mesmo pressuposto, Smolka (2000) também disserta a respeito de que Vygotsky estabeleceu o construto teórico central no âmbito da Teoria Histórico-Cultural que postula que os indivíduos se apropriam/internalizam da/a cultura – conceito este que designa que os sujeitos adquirem, desenvolvem e participam das experiências culturais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano como incorporação da cultura.

Acerca da internalização da cultura, a autora escreve:

(...) se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem humana (...) como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista. Funcionando como uma metáfora, no entanto, tal construto carrega a imagem de dentro/fora do organismo, sugerindo, portanto, uma distância, uma diferença, ou mesmo uma oposição entre o individual e o social, como se o individual não fosse, em sua natureza, social - o que é um pressuposto básico nessa abordagem teórica (SMOLKA, p. 27-28, 2000).

A esse respeito, Bourdieu (2008) também conceituou que os seres humanos absorvem às estruturas estruturantes da situação em que estão inseridos, ou seja, são estruturados por fatores estruturais e também fazem o que fazem estruturando a situação na qual se inserem. Desse modo, um indivíduo é indissociável dos outros e é na experiência com outros indivíduos

que ele interioriza os fatores estruturantes da situação na qual está inserido, de maneira a ser estruturado por estes, à medida que dialeticamente também estrutura aos outros indivíduos partícipes das mesmas situações sociais nas quais se insere. Assim, para o autor, o processo que marca as identidades diz respeito aos processos de vivências do cotidiano nas relações interpessoais (BOURDIEU, 2008).

O mesmo autor, põe sob análise a questão da ordem das sucessões, que se refere à perpetuação da linhagem e da herança familiar em sentido amplo, conceituando que os indivíduos são constituídos simbolicamente, dependendo das relações sociais que estabelecem nos *locus* sociais em que se inserem. Por meio dos simbolismos estruturantes, o indivíduo se reconhece conforme é também reconhecido pelas expectativas dos outros atores de sua situação social. Entretanto, a realização das expectativas alheias acerca de si, são transpostas na medida em que o indivíduo encontra possibilidades econômicas melhores nas “brechas” da estratificação social.

Bourdieu (2008) esclarece que a transmissão da herança e o efeito de destino exercidos pelas expectativas da instituição familiar sobre o herdeiro dependem, para todas as categorias sociais – mesmo que em graus diversos -, dos veredictos das instituições de ensino que, em razão da concorrência, são responsáveis por muitos fracassos e decepções. Segundo o autor, o grupo familiar (com suas vontades e autoridade) concorre com a Escola no que tange às decisivas contribuições para a construção da identidade dos indivíduos, pois os julgamentos e sanções da instituição escolar podem não somente confirmar os da família, mas contrariá-los ou ainda opor-se a eles.

Nesse sentido, Bourdieu (2008) afirma:

Isto explica sem dúvida porque tão amiúde a Escola está no princípio do sofrimento das pessoas interrogadas, decepcionadas em seu próprio projeto ou nos projetos que fizeram para seus descendentes ou então pelos desmentidos infligidos pelo mercado de trabalho às promessas e garantias da Escola (Bourdieu, 2008, p. 587).

Para Bourdieu, a Escola é produtora de significados coletivos e sentidos pessoais, e quem não detém os saberes escolarizados a partir da cultura, está desprovido de poder na sociedade em que a Escola sob análise em sua situação social se insere (BOURDIEU, 2008).

Sobre a estruturação da Escola sob lógicas educativas denominadas por Vincent; Lahire e Thin (2001) de forma escolar baseada na escrita, segundo os autores, pode-se afirmar que esta (a forma escolar) destina-se a socializar e disseminar os conteúdos da cultura legitimados como

saberes que possibilitam a produtividade a serviço do sistema capitalista; enquanto que as famílias populares – objeto de investigação dessa pesquisa – possuem por modelo de socialização a oralidade e os atos da vida cotidiana que seriam estranhos ao ambiente escolarizado.

De acordo com os autores, o capital escolar de famílias pertencentes a estratos populares é mensurado pelos anos de escolaridade ou pelos diplomas dos pais. Porém, não raras vezes, esses permaneceram em escolarização por um curto período de tempo ou ainda sequer frequentaram à escola, de modo que a falta de capital escolar pode configurar-se como um dos fatores que distancia a efetiva relação entre pais e escola, além de dificultar a apropriação da escolaridade por seus(suas) filhos e filhas (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001).

Sobre a forma escolar, escreveram:

A forma escolar é uma forma de relação social específica, no sentido de que ela é, primordialmente, uma relação pedagógica. O único sentido da relação é a educação, de modo que os adultos que rodeiam as crianças têm como únicas tarefas educá-las por intermédio de atividades que não têm outro fim senão a formação das mentes e dos corpos. A forma escolar inclui também os aprendizados separados da prática (VINCENT, LAHIRE E THIN, 2001, p. 23).

Para os autores, o modelo de forma escolar também se aplica e estende-se a outros modelos de socialização. Exemplo disso são as atividades extra-escolares que, nas classes médias e superiores da sociedade, destinam-se à ocupação do tempo livre dos(as) jovens com a apropriação de saberes específicos de aprendizagens e de socialização (atividades esportivas e culturais); enquanto que nas famílias de camadas populares, contrariamente, as atividades extra-escolares objetivam-se a preencher o tempo ocioso de crianças e adolescentes, a fim de evitar que esses permaneçam nas ruas envolvendo-se com atividades marginalizadoras e pessoas não confiáveis.

Ao se debruçarem sobre o estudo das múltiplas determinações do fracasso escolar, as autoras Gualtieri e Lugli (2012) também escreveram acerca de que muitas são as situações que podem exemplificar o fracasso no cotidiano escolar:

Nessa condição, também figuram aqueles que, persistentemente, se mantêm com baixo rendimento e têm um histórico com múltiplas repetências, ou abandonam a escola antes de completar sua formação, ou ainda, não se ajustam às regras institucionais e, por isso, têm conduta considerada indesejável, o que acaba por inviabilizá-los para a educação escolar. Não podemos esquecer também aquela situação em que crianças e jovens têm abaladas sua autoestima, em função de vivências escolares que as levam a acreditar em sua suposta incompetência e contra a

qual julgam que pouco há para fazer. Essa situação, geralmente, acompanha todas as outras (GUALTIERI; LUGLI, 2012, p. 11).

Deste modo, os alunos e alunas que não se adequam ao espaço, ao tempo e/ou aos ritmos escolares pré-estabelecidos, estariam destinados a fracassar. Para as autoras, entretanto, o insucesso escolar só pode ser pensado a partir e no interior das práticas de escolarização, de modo que o fracasso escolar do alunado teria como contraparte inexorável o fracasso da própria instituição Escola.

Gualtieri e Lugli (2012), ao considerarem os motivos das histórias de insucesso, entenderam, portanto, que o fracasso escolar é um problema multideterminado e persistente no transcorrer da história, cujas “explicações unicasais” não dão conta de desmistificar as suas razões. Para as autoras, o fracasso escolar não é resultado de características individuais das crianças e dos jovens, porém também não é somente decorrente de fatores sociais e culturais externos à escola, ou ainda apenas um problema técnico-pedagógico.

Como explicita o seguinte trecho de seu texto, analisam que:

Reconhecidamente, interferem na educação escolar o interesse e a disposição do aluno em aprender, porém, também é sabido que esse interesse e disposição não independem das condições de ensino em sala de aula, do trabalho do professor, da organização da escola e do sistema educativo, da situação socioeconômica e cultural da família e da sociedade. A prática educacional é complexa e se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos, que dizem respeito à dinâmica da instituição escolar. Esta inclui fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, à configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, à cultura escolar, ao currículo, aos conteúdos escolares, aos métodos de ensino, além de fatores culturais e sociais que afetam a vida na escola (GUALTIERI, LUGLI, 2012, p.12-13).

De Freitas (2017) também historiografou que a forma escolar racionalizadora do tempo e do espaço foi consolidada no Brasil apenas recentemente, na medida em que foi estabilizada com ritmo simultâneo para o ensino na metade do século XX, com o objetivo de tornar a todos os seus alunos e alunas aptos a ler e a escrever, alfabetizando assim a força de trabalho da massa populacional brasileira.

Essa forma escolar sincrônica, que vige até os dias atuais no sistema educacional brasileiro, inclui o ensino indutivo e multitudinário, com a padronização de materiais didáticos, estruturação de currículo progressivo, avaliações de desempenho internas e externas, organização de conteúdos escolares em complexidades sucessivas, pressupondo o aprendizado homogêneo, de maneira a desconsiderar as diferenças dos indivíduos (DE FREITAS, 2017).

A forma de organização da escola tal como está posta, não atende às heterogeneidades dos indivíduos, visto que o tempo tal qual como se organiza no espaço escolar não favorece às diferenças e, portanto, às identidades do alunado. Esse cenário social da escola que homogeniza tempo/espaço, produz deficiências e fracassos ao se produzir condições permanentes de desigualdades na proposta da realização da atividade do processo de ensino e aprendizagem a um público de alunos e alunas que é plural.

Deste modo, a forma escolar, tal como fora descrita, é grande produtora de condições de exclusão e fracasso nas trajetórias de escolarização de indivíduos que têm suas singularidades desrespeitadas pelo conceito capitalista de produtividade que estabelece padrões de homogeneidade na organização das tarefas escolares.

Nessa mesma perspectiva, Popkewitz (2001) assinala que a concepção de presença de inteligência e de potencial de desenvolvimento por meio de aprendizagens escolares é construída socialmente a partir do que é discursivamente posicionado como uma ausência que se vincula a determinados grupos sociais.

Essa racionalidade do discurso é parte da lógica criteriosa da escolarização que afirma os fundamentos necessários ao êxito na escola, individualizando atributos gerais das populações de classes sociais específicas a determinados indivíduos através de um sistema hierárquico que atribui uma “natureza” aos alunos e alunas. Para Popkewitz (2001), essas categorias de normas populacionais, nessa lógica, imputam características do grupo social aos indivíduos que a ele pertencem, estabelecendo-as como as “causas” das ações individuais como inerentes à natureza dos seres, de maneira a intentar definir o sentido do ensino e obter indicativos de aproveitamento/não-aproveitamento no processo de aprendizagem escolar.

Esses sentidos do ensino se estabelecem por meio de um projeto educativo ideológico que objetiva emancipar à população, tornando os indivíduos livres por meio do incentivo à autonomia e à responsabilidade, de maneira que ajam como construtores ativos da sua própria realidade por intermédio de suas escolhas e possibilidades. Porém, ambígua e contraditoriamente, esse projeto educativo também objetiva à conformação por meio da socialização dos indivíduos cidadãos de uma sociedade móvel, mas conformada/articulada em classes. Essa conformação, portanto, intenta à adequação dos sujeitos aos modelos e às regras ideologicamente estabelecidas de maneira a que não se ponha em risco a organização e o funcionamento da sociedade de classes.



O projeto educativo, assim, dissemina a ideologia da ordem e da produtividade para viabilizar o sistema econômico capitalista por meio da formação de competências profissionais, com o objetivo de formar o homem-cidadão e o homem-produtivo – sujeitos de desempenho e produção, impregnados de ativismo.

Nesse contexto, a escola e a família são instituições centrais para a experiência formativa dos indivíduos, pois mantêm o maior tempo de contato com as crianças e os adolescentes – já que a família responsabiliza-se pelo cuidado, instrução e formação pessoal e social dos jovens, enquanto que a escola é responsável pela reprodução da ideologia de ordem e produtividade e pela reprodução do capitalismo ao criar figuras profissionais e competências das quais o sistema econômico tem necessidade.

Desse modo, a escola torna-se espaço de contradição, pois seus objetivos emancipatórios conflituam com os objetivos de conformação. Além disso, a escola não tem dado conta da sua tarefa ideológica de conformação, já que o sistema econômico de nossa atual sociedade é muito dinâmico – o que acarreta frequentes mudanças nos currículos escolares, pois a sociedade pós-moderna tem se desvinculado cada vez mais do caráter de negatividade (coerção/disciplina), ao passo que tem estabelecido a ideologia da positividade, exigindo-se dos sujeitos pró-atividade / iniciativa / motivação numa sociedade do desempenho.

Segundo Patto (2015), essa mudança de paradigma se expressa, inclusive, nas avaliações escolares que denotam preocupações com medições de desempenho e não de aprendizagem. Nessa perspectiva, ao avaliar aptidões individuais dentro de uma política meritocrática que definiriam a carreira escolar de cada educando, a escola produz fracassos, já que – baseada na ideologia neo-liberalista que abarca a lógica da igualdade de oportunidades e da meritocracia –, caso o indivíduo não obtenha bom desempenho nos processos avaliativos da escola, a culpabilização do fracasso recai sobre ele ou sobre algum dos atores envolvidos no processo educativo, criando a crença da inferioridade da intelectualidade do povo, principalmente no que se refere ao ambiente cultural das classes populares.

Ao afirmar-se que determinados grupos sociais possuam determinadas características necessárias ao êxito na escola, enquanto binariamente se define a ausência destas como que vinculadas a determinados grupos sociais, estabelece-se o conceito de homem sincrônico como um dado naturalizado que se refere a padrões de um ser humano universal, tendo como base os valores culturais de sociedades salariais.

Assim, sendo a atuação do professor dependente de como se direciona o olhar sobre o aprendiz, a escola valida os controles sociais por meio da inculcação da pedagogia que incorpora os valores do capital que estruturam a sociedade, de maneira a reproduzir formas capitalísticas de existência na medida em que estabelece a educação como procedimento de adestramento sob a égide da forma de organização do trabalho escolar, com vistas ao desenvolvimento de procedimentos educacionais civilizatórios que adequem a correspondência das expectativas de performances/desempenhos do alunado à forma e conteúdos organizatórios dos fazeres escolares (que se refere ao conceito de *Habitus* em Bourdieu (2008)), diferindo àqueles que estarão aptos ao mercado de trabalho daqueles que estarão excluídos de participar em condições de igualdade das atividades econômicas da sociedade – de maneira a que a escola torna-se a expressão do contrato social e o grande “fiador” do indivíduo para ser “bem-sucedido” na sociedade, colaborando para a estratificação da sociedade através da materialização dos *Habitus* estabelecidos pela interiorização do conjunto de leis (poder) e do conjunto de signos partilhados pela Cultura e que são adquiridos nas relações de campos de forças da vida social cotidiana dos indivíduos (BOURDIEU, 2008).

Por conceito de *Habitus* em Bourdieu, compreendemos que se refira a um instrumento conceitual que o autor formulou para indicar relação no âmbito da mediação passível de permanente reestruturação entre condicionantes sociais e a subjetividade dos indivíduos. Estaria relacionado à identidade social do sujeito dada por sua biografia, a qual orienta (consciente ou inconscientemente) às suas escolhas e ações no presente, evidenciando a interdependência existente entre indivíduo e sociedade.

Citando Bourdieu (2007), o *Habitus* é um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (p. 191).

O *Habitus*, portanto, pode ser compreendido como conceito de vinculação entre a estrutura de disposições objetivas, a interioridade dos sujeitos e as circunstâncias concretas de desempenho, ou seja, como um sistema ajustável de orientações, portanto modificável e adequável.

Ao compreender-se o conceito de *Habitus* em Bourdieu, é possível aproximarmo-nos das concepções de Vygotsky (2007) acerca de que o Homem se humaniza por meio das relações que estabelece socialmente no âmbito da Cultura através da mediação da linguagem e da

interação com outros Homens – concepção a partir da qual estabelecemos como pressuposto teórico dessa pesquisa a premissa de que não há nada no indivíduo que não tenha sido anteriormente social, no que se refere ao que o sujeito faz e o que fazem com ele no interior dos campos de forças que, permeados de ideologia, não se constroem sem o estabelecimento de regras e as mais variadas hierarquias de poder que constituem as relações políticas permeadas pela Cultura.

Nessa perspectiva, entendemos que os saberes são partícipes dos processos de hierarquizações, na medida em que são transformados em currículos escolares para estabelecer sofisticções do processo de produção de conhecimento, certificação do saber legítimo e constituição das relações de poder sociais/econômicas. Assim, a relação entre a escola e a sociedade salarial está localizada pela legitimação dos saberes que a escolaridade certifica na medida em que os conhecimentos escolarizados possibilitam privilégios econômicos a indivíduos que os possuem em relação a outros que não os possuem, legitimando diferenças como formas de exclusão (BOURDIEU, 2008).

Há mais de três décadas Patto (1992), já discutia acerca da questão da análise das relações de poder existentes entre as instituições escolares que atendem aos segmentos mais pobres da classe trabalhadora. Segundo a autora, seria o poder advindo da consciência e da exigência dos direitos de cidadania que possibilitaria que os usuários da escola pública não ficassem à mercê dos desmandos daqueles detentores do conhecimento (os educadores e os trabalhadores da instituição escolar).

Desse modo, uma escola voltada para os interesses e necessidades de seu alunado só seria possível à medida que os educadores tivessem uma formação intelectual consistente, pautada na reflexão crítica a respeito da função social da escola e de sua ação pedagógica numa sociedade de classes, de forma que estivessem aptos a se aliarem a seus alunos e alunas na luta pela escolaridade de todos os trabalhadores, realizando o encontro da escola com seu objetivo de socializar o conhecimento historicamente construído com todos os homens. “Só então, a verdadeira ‘carência cultural’ dos brasileiros – a que resulta da falta de acesso de todos ao melhor que o espírito humano criou ao longo de sua história – começará a ser suprida.” (PATTO, 1992, p. 120).

Pesquisas como as de Patto (2015), dentre outras, denunciam como pode ocorrer a culpabilização apenas das famílias quando a escola não consegue cumprir a sua função social. Tais acusações geralmente dirigem-se às famílias das camadas populares - ou seja, dos

trabalhadores - e são realizadas pela própria escola, pela mídia e ou ainda por outros pais, pelo motivo de alguns de seus pares, por questões diversas, se ausentarem da educação dos filhos, não dando a devida atenção às suas atividades escolares.

Somente a compreensão dos diversos modos de dominação social e dos múltiplos atores envolvidos no processo de escolarização trazem à luz a complexa teia dinâmica abarcada pelas tarefas de ensinar e aprender, de modo que torna-se então possível a elucidação acerca de que a produção e a apropriação do conhecimento e sua implicação para a formação da subjetividade humana são marcadas por contextos e atores histórico-culturais em suas relações.

A importância da lucidez acerca desses processos torna-se imprescindível, portanto, para a não culpabilização dos alunos e alunas pela via da psicologização e da patologização dos problemas educacionais. Segundo Patto (2015), a psicologização e a patologização dos problemas de aprendizagem e de ajustamento dos alunos e alunas à escola os tornam passíveis de serem explicados como consequência de dificuldades orgânicas; de características individuais de personalidade, capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motoras; de problemas afetivos e vivenciais; de comportamentos inadequados; de carências psicológicas e culturais; de dificuldades de linguagem; de desnutrição; de despreparo para enfrentar as tarefas da escola; de falta de apoio da família; e/ou da “desagregação” familiar. Porém, conforme ainda aponta Patto (2015), esta aparente diversidade teórica e metodológica encobre uma unidade ideológica: a ênfase dada à adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade.

O rompimento com este modelo ideológico de compreensão acerca das problemáticas educacionais, centrado nos alunos e alunas considerados problemáticos, vem direcionando o nosso olhar para os processos educacionais e para a compreensão das maneiras pelas quais as dificuldades escolares, sobretudo as de estudantes oriundos(as) de famílias das camadas populares que frequentam às escolas públicas, são produzidas pelas condições e práticas escolares ineficientes e preconceituosas.

Faz-se importante esclarecer, entretanto, que embora reconhecidamente muitas pesquisas já desvendaram as deficiências estruturais e funcionais da escola como responsáveis pelo fracasso escolar, não se pretende com essa pesquisa atribuir à clientela da escola pública e às suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar ou ainda somá-la à responsabilização do sistema educacional.

Compreendendo que o homem é um ser social, multideterminado pelo seu contexto histórico-cultural, não pretendemos esgotar a análise dos determinantes do fracasso escolar,

mas antes ampliar e contribuir à compreensão do problema do fracasso escolar em sua complexidade. Buscando a melhor compreensão de um dentre tantos fatores inerentes à complexa teia do fenômeno social sob análise, intentamos contribuir para a transformação da realidade, colaborando para a amenização de desigualdades, valorização de diversidades de motivações, interesses, ritmos, comportamentos, vontades e princípios que os indivíduos podem desenvolver e serem estimulados na convivência social, em primazia, nas relações estabelecidas dentre as principais instituições educativas, quais sejam, a família e a escola.

Essa intencionalidade calca-se na premissa de que a análise das condições objetivas de vida (trabalho, representações, ações, reações e relações) dos participantes do processo escolar, informada por uma teoria e conduzida de acordo com uma metodologia que apreenda a vida cotidiana nas escolas e a sociologia da vida comum, pode ser promissora, pela possibilidade de revisão de afirmações vigentes na literatura especializada que, no intuito de explicitar as dificuldades de escolarização, incorrem na possibilidade de serem visões parciais e superficiais do problema, quando não totalmente equivocadas (PATTO, 1988).

A análise dos condicionantes histórico-culturais envolvidos na construção e reconstrução permanente dos processos educacionais, sejam eles internos e/ou externos aos muros da escola - incluindo-se aqui os grupos familiares partícipes das trajetórias escolares dos(as) estudantes abarcados(as) por essa pesquisa -, permite-nos a identificação de situações concretas, geradoras de problematizações e reflexões que nos auxiliem a desenvolver produções objetivas e subjetivas por todos(as) envolvidos(as). Desta forma, acreditamos contribuir para que a compreensão acerca das relações e histórias escolares seja ampliada, rompendo com estereótipos para a construção de novas possibilidades de ação para os educadores, os alunos e alunas e as suas famílias.

### 3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY

No início do século XX, na ex-União Soviética (URSS), pós revolução russa, emerge a Teoria Histórico-Cultural com Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) e um grupo denominado Troika constituído também por Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e por Alexander Romanovich Luria (1902-1977). O grupo empenhou-se na revisão crítica da história e da situação da Psicologia não somente na Rússia, mas ao redor do mundo, procurando desenvolver maneiras mais abrangentes de abarcar os estudos dos processos da psique humana.

À época da formação da Troika, Vygotsky, ao analisar as escolas de Psicologia existentes, observou que nenhuma das teorias oferecia embasamento consistente para a organização de uma abordagem teórica única que desse conta de explicar a formação do psiquismo humano. O autor, portanto, lança-se na tarefa de formular uma teoria abrangente que abarcasse a descrição e elucidação das funções psicológicas superiores. Desse contexto, destacam-se os pressupostos acerca de como a cultura é internalizada, dando base às origens sociais da linguagem e do pensamento, a partir do entendimento de que a teoria marxista da sociedade humana e o método materialista histórico e dialético fundamentariam a concepção de ciência e de homem para o referido autor (ASBAHR, 2011).

Segundo Souza Filho (2018), o postulado basilar acerca da origem social das funções psicológicas superiores na Teoria Histórico-Cultural representou uma importante mudança de curso no âmbito da ciência psicológica e a utilização do método e dos princípios do materialismo histórico e dialético possibilitaram o estudo de todos os fenômenos como processos dinâmicos, passíveis de mutabilidade contínua – tornando-se síntese precisa da teoria sociocultural de Vygotsky para o desenvolvimento do psiquismo humano. Desta feita, segundo tais pressupostos, as vicissitudes de mudança para cada indivíduo ao longo de seus processos de desenvolvimento estariam presentes nas relações sociais e na cultura circundante.

Por meio da análise dialética dos fenômenos, o autor então admite a interferência do meio/da natureza/das condições concretas de vida sobre o processo de humanização, porém considera que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (VYGOTSKY, 2007, p. 69). O teórico demonstrou em seus escritos que, pela perspectiva da abordagem dialética, é necessário considerar que “o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência” (VYGOTSKY, 2007, p. 70). Assim, transformando a natureza, o homem se transforma, ou seja, a cultura constitui o homem e é a

partir e por meio desta que ele se desenvolve, ao mesmo tempo que dialeticamente é agente de transformação da cultura na medida em que a modifica. A transformação de seu meio a partir de seus objetivos possibilita ao homem desenvolver-se como ser social. Vigotsky (2007) afirmou: “a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem” (p. 55).

A partir da compreensão da constituição do psiquismo humano por intermédio da interação do indivíduo com seu meio social, Vygotsky (2008) entendeu a imprescindibilidade do estudo do homem como um ser dotado de uma experiência histórica e, por meio desse movimento analítico, intentou a identificação de mecanismos de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores especificamente humanos por intermédio da aquisição de experiências sociais e culturais. Desse modo, o autor construiu uma teoria para explicar como processos elementares filogenéticos desenvolvem-se em processos superiores tipicamente humanos a partir da cultura.

Esta premissa é, portanto, basilar nos estudos de Vygotsky sobre as funções psicológicas superiores e também no estabelecimento dos fundamentos de novas metodologias de pesquisa no campo das Ciências Humanas. Para o autor,

a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VYGOTSKY, 2007, p. 74).

Por isso, o teórico é considerado um metodólogo, além de estudioso dos temas psicológicos e da linguagem pois, para Vygotsky, a incumbência da pesquisa está em estudar o fenômeno como processo vivo e ativo, em sua historicidade: “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (VYGOTSKY, 2007, p.74). Assim, por meio de seu método investigativo, o homem é abrangido em sua totalidade e em sua historicidade, sendo contemplado como um ser em constante movimento dialético com os componentes da cultura de seu contexto social e seu momento histórico, sendo constituído e constituinte nas relações sociais (VYGOTSKY, 1995).

Partindo das premissas supracitadas, Vygotsky (2007) propôs, então, a análise processual do desenvolvimento humano ao invés de uma compreensão que se limitasse aos produtos desse desenvolvimento: “(...) abranger o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças – do nascimento à morte –, significa,

fundamentalmente, descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que ‘é somente em movimento que um corpo mostra o que é’ (p. 68). Desse modo, Vygotsky postulou que estudar um fenômeno por sua perspectiva histórica refere-se ao estudo de seu processo de transmutação.

A teoria de Vygotsky contribui para o conhecimento da singularidade humana ao tomar os sujeitos como históricos, concretos, datados, ativos, seres de ideias e consciência, ao mesmo tempo em que influenciam e são influenciados pela cultura e realidade social (MOLON, 2008). Trata-se de uma abordagem teórica que busca refletir sobre o homem em sua integralidade, como ser biológico e social e, ao considerar a relação do indivíduo com a sociedade na qual se insere, dialeticamente o compreende como membro da espécie humana e ser participante ativo do processo histórico.

Para o teórico, portanto, as relações sociais - inseridas em uma dada cultura datada historicamente - e suas mediações são fundamentais na formação do psiquismo do indivíduo, pois a transformação do meio social em função dos próprios objetivos do sujeito possibilita-lhe desenvolver-se como um ser social.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2007) postula que as condições ou possibilidades que o meio proporciona aos indivíduos são essenciais para que se constituam como sujeitos conscientes e capacitados a modificarem as contingências em que vivem e, para tanto, é de primordial importância que esses tenham acesso a instrumentos físicos e simbólicos - já que a relação com o meio se desenvolve num processo que é histórico e fundamenta-se na mediação de sistemas simbólicos.

Para o autor, se o indivíduo se torna um ser consciente e capaz de transformar sua realidade a partir de relações de troca com o meio social e cultural, e sendo tais relações mediadas por elementos/produtos culturais humanos, a mediação, portanto, assume posição central na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é possível devido à relação mediada, entre o ser humano e seu meio, por sistemas simbólicos em um processo no qual os mediadores são utilizados, produzidos e transformados por um dado grupo cultural.

Segundo Vygotsky (2007), existem dois tipos principais de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento constitui-se no meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. Vygotsky (2007) afirmou: "A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos" (p. 72).



O homem, ao relacionar-se com o meio por intermédio dos instrumentos, transforma a natureza e tem também modificados seus próprios comportamentos, já que a criação e o uso dos instrumentos são capazes de transformar o ambiente, além de serem passíveis de terem suas funções preservadas e transmitidas aos demais membros do grupo social – contribuindo assim para o desenvolvimento histórico e cultural dos seres humanos.

Por sua vez, os signos – também denominados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos” – são outros produtos humanos que medeiam a relação do homem com o seu meio. Os signos são marcas constituintes de sistemas simbólicos que se destinam às funções de lembrar, relatar, comparar, nomear, identificar, definir, classificar, relacionar, entre outras, de maneira que se constituem em ferramentas psicológicas que operam transformações nos indivíduos e em seus comportamentos.

Diferentemente dos instrumentos, os signos são orientados internamente, para o próprio sujeito, auxiliando-o em seus processos psicológicos e alterando seu funcionamento. Para Vygotsky (2007):

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que elas orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. (p.55)

Apropriados pelos indivíduos a partir da cultura, os signos são instrumentos psicológicos que permitem o controle interno dos comportamentos através da mediação de representações mentais simbólicas – condição esta tipicamente humana. Por intermédio de indícios, sinais, marcas, os signos provocam transformações no próprio comportamento humano.

Para Smolka (1995), enquanto os instrumentos são recursos de controle e dominação da natureza e orientam os comportamentos para o objeto da atividade humana, provocando alterações nesse objeto, os signos por sua vez são meios da atividade interna humana, dirigidos para o controle do próprio indivíduo, modificando as operações psicológicas do sujeito e não o objeto sobre o qual tais operações incidem. Smolka (2010) escreveu que "(...) os signos - gestos, desenhos, fala, escrita, matemática, etc. constituem um instrumental cultural por meio do qual novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaboradas (...)" (p. 49).

Os signos, embora similares aos instrumentos, são, portanto, um tipo de mediação especial, pois não modificam o objeto da operação psicológica e sua função essencial é dirigir e controlar a atividade interna do homem.

A autora Shuare (1990) também discorreu sobre as semelhanças e diferenças dos instrumentos e dos signos da seguinte forma:

A diferença fundamental é que o instrumento está dirigido a provocar uma ou outra modificação no objeto da atividade, é o meio da atividade externa do homem destinada a conquistar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da ação psicológica; é o meio da ação psicológica sobre o comportamento, está dirigido internamente. Por último, ambos estão unidos na filo – e na ontogênese. O domínio da natureza e o domínio de si mesmo estão mutuamente unidos, enquanto a transformação da natureza modifica a própria natureza do homem. Assim como o emprego de instrumentos marca o início do gênero humano, na ontogênese o primeiro signo assinala que o sujeito saiu dos limites do sistema orgânico da atividade” (p. 64, tradução nossa).

Na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky tem-se, portanto, que a mediação entre o homem, suas atividades e o meio - por intermédio das representações e atos complexos - são possibilidades devidas às funções psicológicas superiores. Neste sentido, o autor afirmou que "o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura" (VYGOTSKY, 2007, p. 34). Desse modo, o teórico formulou que na experiência com o mundo concreto e com a cultura, o indivíduo constrói para si um sistema de representação da realidade por intermédio dos signos – o qual se torna seu referencial interior de mundo.

Portanto, os signos são organizados em sistemas simbólicos e o mais importante deles é a linguagem, pois é o sistema mediador das funções psíquicas superiores – por intermédio das quais os seres humanos se organizam, transmitem e se apropriam das experiências pessoais e coletivas.

Durante o seu desenvolvimento, o homem deixa de necessitar unicamente de marcas exteriores e passa a operar por intermédio dos signos internos a partir de suas representações mentais – processo esse nomeado por Vygotsky de internalização, no qual o sujeito é capaz de lidar autonomamente com conhecimentos já apropriados: “Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2007, p. 56).

Para o teórico, todas as funções psicológicas superiores são relações sociais internalizadas, já que a internalização consiste em um processo de transformações: a primeira refere-se à reconstrução de operações/marcas externas a nível interno ao indivíduo; a segunda,

ao processo interpessoal que se transforma em processo intrapessoal; e a terceira, ao processo intrapessoal que se consolida em resultado de uma série de eventos ocorridos no decorrer do desenvolvimento do sujeito.

Ou seja, a internalização consiste em um processo que parte do plano social (relações interpessoais) para o plano individual (relações intrapessoais) no qual, através das experiências com o mundo e com a cultura, o homem constrói para si um referencial interior que lhe permite representar a realidade.

Vygotsky (2007) afirmou:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas, e, depois, no interior da criança. [...] O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. [...] Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis. (p. 57-58)

Vygotsky (2008) nomeou as funções humanas – memória, atenção, percepção, pensamento, linguagem, entre outras – de funções psicológicas superiores, as quais são desenvolvidas por intermédio da atividade mediada (os signos e os sistemas simbólicos) e caracterizam o ser humano. Deste modo, é também possível compreendermos que a base das funções psicológicas superiores advém do social, pois os sistemas simbólicos são compartilhados por intermédio das relações sociais. Estas são apropriadas pelos indivíduos e interiorizadas, sendo convertidas em funções da personalidade.

Asbahr (2005) afirmou:

Toda função psíquica superior, como por exemplo a linguagem, é primeiramente social, resultado da relação entre as pessoas (criança e os adultos ou crianças mais velhas), para depois ser interiorizada, como resultado da ação do próprio indivíduo, transformando-se em um instrumento regulador do comportamento” (ASBAHR, 2005, p. 40).

Os processos sociais externos são reconstruídos internamente pelos indivíduos, de maneira que ocorre uma transformação estrutural na relação do indivíduo com o mundo pela constituição das funções psicológicas superiores.

Para explicar tal processo, Vygotsky acreditava que características e atitudes individuais são impregnadas de trocas com o coletivo social e isso porque o sujeito, ao realizar uma ação externa, tem-na interpretada por outros indivíduos por intermédio dos significados culturais

estabelecidos em dada coletividade, de maneira que os significados das ações do sujeito são compreendidos por ele mesmo através de seus processos psicológicos internos e pelos outros indivíduos que compartilham de seu contexto social.

Assim, dialética e dinamicamente, ao se apropriar das experiências histórico-sociais, o indivíduo apreende essas formas culturais, transformando-as e transformando a si mesmo através do processo de internalização que, como já dito, constitui-se no processo de transformação das funções psíquicas (do interpsicológico para o intrapsicológico).

Deste modo, Vygotsky defendeu que a internalização se dá pela apropriação de signos que, segundo o autor, são os mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura humana, assumindo assim papel de centralidade no desenvolvimento do psiquismo. Portanto, os sistemas simbólicos são elementos de mediação das relações do homem com o mundo através dos signos, cujos significados são partilhados por indivíduos imersos numa mesma cultura (VYGOTSKY, 2007). Essas interações do indivíduo com outros indivíduos e com a cultura promovem, então, contínuo processo de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento humano devido à potencialização que proporcionam às funções psicológicas superiores. Isso ocorre na medida em que os símbolos atuam como instrumentos psicológicos elevando às funções psíquicas elementares a um nível superior de funcionamento, de maneira a que mecanismos cerebrais sejam ampliados provocando saltos qualitativos na evolução psicológica.

Por o autor considerar que o psiquismo humano é construído socialmente, a mediação semiótica inseriu-se em sua teoria como elemento imprescindível no processo de apropriação das produções culturais históricas de uma dada sociedade, pois é através da mediação simbólica que os indivíduos se apropriam da cultura e, então, se desenvolvem.

Então, a mediação simbólica possibilitada pelas relações sociais com pares mais experientes aciona o processo de compreensão do mundo simbólico da cultura, permitindo a criação de novos símbolos, a apropriação da linguagem, a formação de conceitos e a apropriação de conhecimentos.

As concepções de Vygotsky acerca de desenvolvimento mediado pelas relações sociais, pelos instrumentos e pelos signos nos permitem, então, destacar a importância e o papel da linguagem (considerada pelo autor como signo por excelência) no funcionamento psíquico humano.

Para a Teoria Histórico-Cultural, é por meio da coparticipação da linguagem que os indivíduos comunicam ideias, vivências e conhecimentos acumulados historicamente ao partilharem técnicas, representações e conceitos que são transmitidos às gerações futuras. O homem se apropria dos significados socializados expressos pela linguagem do seu grupo e confere-lhes um sentido próprio, um sentido que lhe é pessoal por estar vinculado às suas experiências de vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos pessoais.

Vygotsky concebeu a linguagem como sistema simbólico básico de quaisquer grupos humanos atribuindo-lhe grande importância por considerá-la instrumento imprescindível ao desenvolvimento humano e elemento diferenciador das capacidades mentais humanas das dos animais. O autor afirmou:

(...) a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com as outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKY, 2007, p. 17-18).

Assim, Vygotsky (2008) considerou a linguagem como um sistema simbólico mediador imprescindível à aquisição das funções superiores do psiquismo humano por sua ação de desenvolvimento e amplificação das capacidades cognitivas envolvidas nesse processo. Smolka (1997) reafirmou os pressupostos do teórico: “O homem não é simplesmente produto das circunstâncias e se transforma (se produz) nessa atividade. Hoje de maneira talvez mais pertinente, dizemos que o homem produz linguagem e se produz simultaneamente na/pela linguagem” (p.38).

Acerca da gênese e evolução da correlação entre linguagem e pensamento, Vygotsky pressupôs que inicialmente tais processos psíquicos se inauguram como funções elementares e paralelas e são tornadas superiores pela mediação simbólica. O autor esclareceu que, por volta dos dois anos de idade do ser humano, as vias de evolução da linguagem e do pensamento, anteriormente separadas, transpõem-se e fundem-se dando início a uma forma nova de desempenho: a linguagem torna-se racional e o pensamento, verbal. Vygotsky (2007) definiu tal etapa como:

(...) de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala

e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (p.11-12).

Essa convergência é de grande relevância para o desenvolvimento humano, pois inicia uma nova forma de funcionamento psicológico mais elaborado, já que o pensamento se torna verbal entremeado de significados concedidos pela linguagem e a fala internalizada torna-se intelectual com função simbólica e generalizante, de modo que a linguagem assume a possibilidade de configurar-se como instrumento na resolução de problemas e conflitos.

Ainda que tenha afirmado que, no início, linguagem e pensamento sejam processos distintos, Vygotsky (2010) esclareceu que não se pode compreendê-los como não relacionados:

A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que as rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais aos pensamentos da criança (p. 114).

Portanto, a partir dessa perspectiva teórica, podemos compreender que a linguagem, como sistema simbólico internalizado, configura-se como produto e produção das/nas relações humanas, inicialmente ocorrendo no plano interpessoal e, depois, no plano intrapessoal no qual a fala se interioriza e passa a operar como instrumento do pensamento. Assim, pela mediação da linguagem, o pensamento abstrato é desenvolvido por intermédio dos processos psíquicos superiores que, por sua vez, são concebidos por meio da internalização da linguagem e dos significados conceituais apreendidos das inter-relações humanas imersas no processo histórico-cultural.

A comunidade sociocultural na qual o sujeito está imerso compartilha, pela linguagem, elementos impregnados de significados que atuam diretamente na formação e no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Para Vygotsky, o significado de uma palavra condensa em si a fusão do pensamento e da linguagem, de maneira que a palavra necessita possuir um significado pois, sem este, tornar-se-á apenas um som vazio. O autor considera, então, que a palavra sempre está relacionada ao seu significado – o qual, por sua vez, relaciona-se ao contexto social no qual o seu emissor se insere.

Vygotsky analisa o significado como sendo propriedade da palavra e esta, como fenômeno da fala. Para o autor, a palavra configura-se como generalização ou conceito e, por isso, representa um ato do pensamento. Assim, é possível concluir-se que o significado de uma palavra é, simultaneamente, fenômeno da fala e do pensamento:

O significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que está relacionado à palavra e nela encarnado; mas é fenômeno da fala na medida em que a fala está relacionada com o pensamento que é esclarecido por ela (VYGOTSKY, 2001, p. 281).

Para o teórico, a palavra se relaciona a uma classe de objetos, representando uma oculta generalização; por isso, do ponto de vista psicológico, o significado da palavra representa também uma generalização. Porém, Vygotsky (2001) esclareceu que a generalização, sendo um ato verbal do pensamento, representa a realidade de forma distinta de como é percebida ou sentida.

O teórico também afirmou, ao abordar a questão do sentido atribuído à palavra, que na fala internalizada o sentido prevalece sobre o significado e discorreu acerca de que, na fala direcionada a si mesmo, a palavra é mormente impregnada de sentido do que na fala externalizada ao “outro”.

Assim, para Vygotsky, o significado e o sentido não se configuram de igual modo:

O sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, fluente, complexa, que possui várias zonas de estabilidades diferentes. O significado é somente uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de alguma fala e, além do mais, uma zona mais estável, unificada e precisa. Como se sabe, em diferentes contextos, a palavra modifica facilmente o seu sentido. O significado, ao contrário, é o ponto imóvel e imodificável que permanece estável, em contextos diferentes, com todas as mudanças do sentido da palavra. (...) O significado real da palavra não é constante. Numa operação, a palavra insurge com um significado; em outra, ela adquire outro. Essa dinâmica do significado leva-nos ao problema de Paulhan sobre a relação entre significado e sentido. A palavra tomada separadamente de um vocabulário não tem somente um significado, que não é nada mais que a potência que se realiza na fala viva, na qual o significado é apenas a pedra na edificação do sentido (VYGOTSKY, 2001, p. 328).

Compreendemos, então, que Vygotsky estabeleceu importante diferenciação entre o sentido e o significado de uma palavra. Para o autor, o significado relaciona as funções psíquicas com o indivíduo e a sociedade, não sendo delimitado especificamente à palavra ou ao pensamento. Vygotsky (2008) afirmou: “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (p. 104).

Os significados representam as formas como os homens se apropriam da experiência humana na forma de conceitos ou de técnicas. Segundo Leontiev (1978, p. 94):

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera de representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua, existem enquanto sistemas de significações correspondentes. A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenómenos objectivamente históricos.

Depreende-se então que o significado se apoia no que comumente é estabelecido pela cultura, sendo pautado no contexto social; por isso, sua internalização necessitará de mediação externa das relações sociais.

As significações estão disponibilizadas socialmente como objetos de apropriação para os indivíduos e, quando internalizadas, passam a adquirir sentidos produzidos nos contextos de vida particular. Afirmou Leontiev (1978):

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (p. 97).

Desse modo, o sentido de uma palavra envolve o seu significado e é mais abrangente que este. O sentido, na Teoria Histórico-Cultural, tem possibilidade de alterações no contexto em que surge e também pode assumir distinções para cada membro inserido numa mesma cultura. Diferentemente do significado, que de certo modo é estável, o sentido configura-se suscetível à história de mediação do indivíduo. Para Vygotsky (2001), “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (p. 465).

Compreende-se, então, que os sentidos produzidos por um sujeito têm carácter de unicidade e correlacionam-se aos significados individuais que se apreendem das palavras, ao considerar-se o histórico de vida de cada indivíduo – premissa esta que nos esclarece a noção acerca de que o desenvolvimento humano se dá através da linguagem que se configura como instrumento do pensamento.

Portanto, os sentidos e os significados produzidos socialmente são heterogêneos e adquirem relevância particular para o indivíduo na medida de sua participação nas relações sociais. Deste modo, apropriar-se dessas interações está condicionado ao ato de “fazer parte” e atuar nestas relações, a partir das quais – através da diferenciação e da dependência do(s) outro(s) – o próprio indivíduo é constituído na interação significativa com o(s) outro(s) indivíduo(s).



Assim, a ação compartilhada, o afeto, a interação, a imitação, o apoio, entre outros, desempenham papel essencial no processo de desenvolvimento humano - o qual ocorre de “forma permanente e indeterminável, do nascimento à morte, dando-se no transcorrer da vida em ambientes estruturados pela cultura, regulados pelo meio social e marcados pela história da humanidade, na singularidade de cada sujeito e no interior de cada grupo familiar” (VASCONCELLOS, 2002, p. 47-48).

Nas muitas possibilidades de significação e modos de apropriação, podem surgir diversas tensões: “tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção” (SMOLKA, 2000, p.37). Desse modo, pode haver conformidade entre todos, alguns ou nenhum desses modos de apropriação e de significação, pois tais tensões podem gerar sentidos ou efeitos de sentidos diversos, a depender das contingências e das condutas dos indivíduos nas suas interações.

Como já visto anteriormente, a apropriação e a internalização da realidade física e cultural são os processos basilares de compreensão em Vygotsky acerca de como se dá o processo de aquisição de determinados conteúdos disseminados por um grupo social, bem como ocorre a assimilação e a vivência pessoal dessas experiências para cada indivíduo.

Para o teórico, a humanização do homem é possibilitada pela formação das funções psicológicas superiores mediatizada pela internalização das relações sociais. A internalização decorre de processos de aprendizagem e a forma de funcionamento intrasubjetivo resulta da apropriação dos modos de agir consonantes com os valores e as normas socialmente vigentes. Esta apropriação dependerá das características do contexto social e dos saberes e técnicas em posse dos diferentes indivíduos aí inseridos (SOUZA FILHO, 2018).

Ainda segundo Souza Filho (2018), para o refinamento da compreensão de apropriação, nesse sentido, faz-se necessário referir-se à relação de pertença e participação nas práticas sociais, nas quais o sujeito constitui-se pelas relações significativas enquanto dependente do “outro social”. Na Teoria Histórico-Cultural, as funções mentais humanas, portanto, decorrem da relação com o outro, e essa relação possui caráter de significação, pois os signos e os sentidos são sempre produzidos por indivíduos em interação. Disso decorre que os diferentes modos de agir e interpretar são práticas construídas social e historicamente, constituintes de uma complexa trama de significações da qual os indivíduos participam sem deter o controle no que

tange à produção, retenção ou apropriação dos variados, realizáveis e contrastantes sentidos que possam ser produzidos pelos diferentes sujeitos partícipes destas relações.

Conforme visto, todo sentido é sentido de uma significação - embora sentido e significado não sejam coincidentes, estão correlacionados na medida em que o sentido é dado por meio da significação.

Diante do exposto, a investigação da relação entre significados atribuídos e sentidos pessoais construídos nas relações familiares acerca do processo de escolarização – objeto dessa pesquisa –, a partir da compreensão da complexidade da subjetividade humana que é marcada por um contexto histórico-cultural específico, faz-se importante para a compreensão dos sentidos e dos significados do sucesso e do fracasso escolar para os indivíduos estudantes e suas famílias.

Pelo o que já fora apresentado, entendemos que Vygotsky buscou compreender a gênese do desenvolvimento humano, ou seja, a origem e a evolução dos processos psíquicos do homem. Tendo considerado que o desenvolvimento do ser humano está condicionado às suas relações com a cultura, o autor postulou então que é nestas relações que o indivíduo aprende.

Assim, a Teoria Histórico-Cultural postula que o desenvolvimento humano está condicionado à aprendizagem desde o início da vida do indivíduo, de modo que sua relevância se insere no desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas que têm sua organização dada pela cultura.

As temáticas sobre aprendizagem e desenvolvimento estão contidas em toda a obra de Vygotsky. O autor conceitua o desenvolvimento como processo de grande complexidade, circunscrito pela mudança, reorganização e transformação qualitativa das funções psicológicas superiores que permitem ao homem a superação dos obstáculos postos à sua atividade psíquica. Acerca da aprendizagem, o teórico conceituou-a como atividade psíquica, social e histórica de apropriação cultural historicamente acumulada.

Desse modo, aprendizagem e desenvolvimento foram constituídas como unidade dialética por complexamente inter-relacionarem-se na transformação do homem. Isso significa que a aprendizagem não está linearmente à frente do desenvolvimento, mas, em movimento dialético, provoca-o e gera novas aprendizagens que impulsionam inédito processo de desenvolvimento no indivíduo. Sob essa compreensão, os novos conhecimentos gerados pela aprendizagem acarretam transformações subjetivas, ocasionando “revoluções” a níveis interno e externo (MORAES, 2015).

Vygotsky postulou, então, que o desenvolvimento não se caracteriza como processo linear, pois nessa trajetória ocorrem saltos, reviravoltas e mudanças abruptas, de forma que, em sua teoria, a aprendizagem não é tomada como processo paralelo ao desenvolvimento ou ainda como sinônimo deste, mas sim como propulsora do desenvolvimento. Deste modo, para o autor, tais processos caminham juntamente, porém não em paralelo.

Vygotsky (2010) descreveu, portanto, que é partindo-se da aprendizagem que os possíveis caminhos do desenvolvimento são estabelecidos:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (p. 115).

Ainda conforme o autor:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

A partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, pode-se compreender, então, que a aprendizagem bem organizada, estruturada em motivos programados para as atividades a serem executadas com vistas aos fins/objetivos das ações de estudos, põe em movimento diversas possibilidades de desenvolvimento psíquico.

Neste sentido, Asbahr (2011, p.20) afirma que “para que a aprendizagem escolar ocorra, as ações de estudo dos(as) estudantes devem ter um sentido pessoal correspondente aos motivos e significados sociais da atividade de estudo, no sentido da promoção do desenvolvimento humano”.

Desse modo, a aprendizagem imbricada de sentido assume relevante importância para o indivíduo, já que se torna responsável pelo despertar dos processos internos de seu desenvolvimento a partir da relação estabelecida entre o sujeito e o mundo histórico e sociocultural que o circunda – relação esta que é mediada pelos instrumentos (principalmente, os signos) e que permite que os processos da aprendizagem e do desenvolvimento se tornem interdependentes, fornecendo assim as condições para a conversão das funções psíquicas elementares em superiores.

Acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky ressaltou ainda a importância do “outro” no processo de aprendizagem do indivíduo pois, para o autor, o homem é inábil à conquista autônoma de seu pleno desenvolvimento, necessitando da intervenção ou mediação de um outro indivíduo mais experiente/mais maduro nas apropriações de sua cultura.

É por intermédio dessas relações de mediação que o grupo social concede, então, ao indivíduo a matéria-prima de seu desenvolvimento, ao que Vygotsky (2008) nomeou de processo de apropriação cultural – o qual ocorre inicialmente da condição intersíquica (social) para a intrapsíquica (individual). Assim, por considerar que o aprendizado não ocorre no sujeito de forma isolada – como produto de sua construção pessoal –, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky afirma que a aprendizagem só existe por intermédio das relações interpessoais entre os indivíduos.

Entretanto, o autor considerou ainda a aprendizagem que ocorre para além da presença do par mais experiente que ensina, podendo ser constituída por objetos culturais, por situações sociais e, mormente, pela linguagem que, impregnada de significados, prevalece como o sistema de signos imprescindível na internalização dos elementos da cultura.

Desse modo, Vygotsky postulou que a cultura internalizada oferece as bases materiais e simbólicas para a atividade psicológica humana, podendo esta última ser, então, compreendida como resultado das trocas concretas que se estabelecem nas relações humanas e nas formas de atividade compartilhada pelo grupo em que o homem se insere, de maneira que as formas de relação social, os meios/modos de produção e os produtos resultantes das ações e interações dos humanos em suas atividades práticas constituem seu funcionamento mental nos modos de sentir, pensar, agir e conhecer, sempre em movimento (MORAES, 2015).

Nessa direção, as relações sociais mediadoras da apropriação cultural são, portanto, essenciais ao desenvolvimento psíquico humano. Disso depreende-se que, se a essência humana coincide com a *práxis* que permite inclusive o desenvolvimento dos papéis sociais psicológicos nos vários contextos sociais como, por exemplo, o da família - a primeira célula social -, é então a família, entre outras agências socializadoras, que define o ser do homem no mundo e cria as condições objetivas onde sua consciência se desenvolve (VYGOTSKY, 2007).

A justificativa e a relevância do estudo dessa temática/problemática deu-se, então, em virtude de que a família é um dos grupos sociais que define as bases da subjetividade humana dos sujeitos que a constituem num dado contexto temporal e histórico de uma dada sociedade. De acordo com Vygotsky, a composição da subjetividade e a estrutura do comportamento

humano são envoltas de um caráter dependente da evolução social cujos aspectos principais são determinados pelo grupo; assim sendo, o psiquismo humano contém aspectos do coletivo que produzem e reproduzem signos/símbolos e significados da *práxis* social, ou seja, da cultura (VYGOTSKY, 1930).

Quanto ao meio familiar e as repercussões da sua influência na formação do indivíduo, à luz dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, compreende-se sua importância também em transmitir às crianças/aos jovens os significados socialmente partilhados de civilidade, equilíbrio emocional, sucesso profissional e estabilidade financeira, importância de lazer e interesse pelo que se ensina na escola, de modo a favorecer o estabelecimento de relações de soma de todas as vivências psicológicas dos indivíduos para a generalização dentre conceitos similares.

Nessa perspectiva é que essa intenção de pesquisa intenta focar seus esforços de investigação sobre o questionamento acerca dos sentidos e significados da escola para o grupo familiar no que tange a promoção das condições propícias ao engajamento nas tarefas da educação formal, com vistas ao processo de escolarização, tanto quanto se demonstra relevante às tarefas da educação informal no que tange à propiciação dos hábitos (modos de viver) que garantem aos indivíduos condições mínimas de reconhecimento e participação na sociedade na qual se inserem por meio da internalização e objetivação da cultura.

A essencialidade do meio familiar como situação social estruturante que intermedeia os primeiros contatos do indivíduo com o mundo externo por meio da linguagem e da aprendizagem das normas sociais, permitindo a internalização dos valores morais e éticos da vida coletiva, portanto, localiza o foco dessa pesquisa para a investigação científica acerca das repercussões da influência das expectativas presentes nos discursos, permeando as relações familiares e atribuindo significados ao processo de escolarização de adolescentes estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio. Questionamos, portanto, se tais expectativas familiares, ao serem expressas por meio de um discurso social, pode vir a interferir positiva ou negativamente no processo de internalização dos significados de trajetórias escolares exitosas e/ou fracassadas pelos jovens, de maneira que venham a desenvolver sentidos pessoais às suas trajetórias escolares condizentes com os motivos da atividade de estudo e os fins das ações de estudo. -; ou de forma contrária, contribuam ao processo alienatório e à desrealização de potencialidades de desenvolvimento humano pelo desfavorecimento de atribuição de sentidos pessoais à atividade de estudos (ASBAHR, 2011).

A investigação da relação entre significados atribuídos e sentidos pessoais construídos nas relações familiares acerca do processo de escolarização é importante para a compreensão dos sentidos e dos significados do fracasso escolar para os indivíduos estudantes e seus pais e sabemos que esse estudo só se torna possível partindo-se da compreensão da complexidade da subjetividade humana que é marcada por um contexto histórico-cultural específico.

Assim, a prática investigativa deve permitir a compreensão de comportamentos dos participantes da pesquisa diante das dificuldades que se apresentam no percurso de escolarização formal, de modo a tornar possível o planejamento de intervenções em âmbito da instituição de ensino que sejam capazes de ressignificar conceitos cristalizados de fracasso escolar em razão da internalização de significados negativos que o processo de escolarização possa vir a ter assumido no âmbito das relações familiares dos(as) estudantes.

Essas intervenções em âmbito da instituição escolar devem ter vistas à diminuição da evasão e à promoção da permanência e da experientiação de sentidos de realização pessoal aos(as) estudantes por meio do planejamento de novos motivos - agora eficazes - às atividades de estudo para indivíduos que antes tinham suas experiências de escolarização cristalizadas a sentidos alienados do estudar sendo, portanto, desrealizadores.

Desse modo, dá-se a relevância da premissa acerca da compreensão da interferência das relações que se dão no contexto do grupo doméstico e dos papéis sociais desenvolvidos no interior da família para o processo de educação formal compreendida como atividade influenciadora para as condições objetivas de formação do ser humano como parte do processo de internalização da Cultura de seu grupo social, justificando a necessidade de pesquisa científica na área para melhor elucidação de como o estudante pode tornar-se, inclusive, signo/símbolo atribuído de um sentido imaginário em seu grupo familiar de maneira a assumir potencial também de significação de fracasso no âmbito das expectativas que permeiam as relações que se desempenham dentro da família, de forma a que, mais uma vez, tais relações entre signo e significados interfiram negativamente no próprio desempenho acadêmico do estudante, alimentando e retroalimentando dentro de seu grupo social (a família) a rede de significados e sentidos atribuídos ao seu próprio processo de escolarização, tornando-se indivíduo produtor e passivo de sofrimento psíquico.

## 4 CAMINHOS DA PESQUISA

### 4.1 Sobre o *locus* da pesquisa: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o IFSP Campus São Paulo

A Lei N. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em território nacional no último mandato do Governo Lula – rede esta formada pelos antigos centros federais de educação tecnológica (Cefets), escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas a universidades –, ampliando o número de vagas em cursos técnicos de nível médio, em licenciaturas e em cursos superiores de tecnologia no país.

A Escola de Aprendizizes Artífices na cidade de São Paulo foi então denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campus São Paulo, e, posteriormente, outros *campi* foram criados no interior do estado de São Paulo, somando-se atualmente 36 unidades ao total, além da Reitoria. Por meio da Lei N. 11.892/2008, os Institutos Federais de Ensino foram equiparados às Universidades Federais, de modo que tiveram suas características pluricurriculares consolidadas na formatação multicampi.

Os Institutos Federais foram criados com a missão de desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, formando profissionais para a atuação nas diferentes áreas da economia, visando o desenvolvimento socioeconômico a níveis local, regional e nacional.

Intentam também ofertar cursos que contribuam para o alicerçamento e o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais por meio da Educação Profissional e Tecnológica como processo investigativo e educativo na busca de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e regionais apresentadas por meio da promoção da integração e da verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior, na intencionalidade de potencializar os quadros de pessoal e recursos de gestão.

A criação dos institutos federais responde à necessidade, num país como o nosso, da institucionalização definitiva da Educação Profissional e Tecnológica como política pública; isto significa à Rede Federal de Educação e Tecnologia o exercício de maior função de Estado e menor ação de Governo. Estado como o instituto do que é permanentemente e Política Pública do que se estabelece no compromisso de pensar o todo enquanto aspecto que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc). E ainda, Política Pública como resultado de ações providas com recursos próprios (financeiros e humanos), que esteja articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo

educacional e outras) e que, portanto produza impactos sobre as mesmas [...]. É, pois, função precípua dos Institutos federais atuar a favor dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais (PEREIRA, 2011).

Além das missões supra, são também competências dos Institutos Federais serem centros de ensino em Ciências para promoção do desenvolvimento da criticidade na investigação empírica dos fenômenos, possibilitando inclusive a capacitação técnica e atualização pedagógica de profissionais docentes das redes públicas de ensino; o desenvolvimento de programas de extensão e divulgação científica e tecnológica; a pesquisa aplicada; a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico que também estejam voltados à preservação do meio ambiente (DAROS, 2013).

Os objetivos dos Institutos Federais estão entrelaçados às missões e competências anteriormente citadas. Consistem em ofertar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prioritariamente na forma integrada para oportunizar aos jovens uma possibilidade de formação profissional já nessa etapa do ensino; Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, Educação Superior (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnólogos – que deverão representar 20% dos cursos ofertados pelos Institutos Federais, dando destaque aos cursos de Engenharia e de Ciências da Natureza, sendo ainda incentivadas a formação de professores nas áreas de Mecânica, Eletricidade e Informática), além de Pós-Graduações lato e stricto sensu.

Atualmente, o IFSP desenvolve as modalidades de ensino distribuídas em médio integrado, técnico, superior, Educação de Jovens e Adultos, pós-graduação e cursos técnicos à distância, além de projetos comunitários e de extensão, que se configuram em cursos profissionalizantes.

Dentro dessas propostas de ensino, o Instituto Federal de São Paulo – Campus São Paulo, tem sua história intimamente relacionada a do próprio IFSP por ter sido a primeira das escolas deste sistema educacional a entrar em funcionamento. Seu funcionamento decorreu do Decreto N. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices e que, com o tempo, compuseram a Rede de Escolas Federais de Ensino Técnico Profissional. O início efetivo de suas atividades ocorreu no ano de 1910 e, em sua trajetória, recebeu várias denominações, mantendo, entretanto, a condição de escola pública vinculada à União. Com a transformação de Cefet-SP em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no final de 2008, a antiga Unidade Sede inicia uma nova fase de sua história,



passando a ser um campus da instituição com instalações na Rua Pedro Vicente, n. 625, no bairro do Canindé, na cidade de São Paulo/SP (Zona Norte).

Acerca de sua localização, faz-se importante mencionar que o campus se situa na região central da cidade, onde há o tráfego de vias importantes e a presença de um amplo comércio e de fábricas relacionadas à indústria de confecções e vestuário. Há o crescimento de empreendimentos imobiliários residenciais na área e constata-se um contingente significativo de imigrantes bolivianos com atuação no referido mercado nessa localidade.

Atualmente, o IFSP Campus São Paulo oferta as modalidades de ensino estruturadas em ensino médio integrado aos cursos técnicos de informática, mecânica, eletrônica e eletrotécnica; ensino médio integrado ao curso técnico de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos; cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de edificações, eletrotécnica e telecomunicações.

A forma de ingresso para os cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, relativos aos processos seletivos anteriores ao 2º semestre letivo de 2017, se davam por meio de provas de conhecimentos específicos com questões das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física e Biologia. A partir do 2º semestre de 2017, a seleção dos(as) estudantes para as vagas dos cursos supra passou a ser realizada via análise de histórico escolar das médias simples das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No Ensino Superior, são ofertados pelo IFSP Campus São Paulo os cursos de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, Tecnologia em Gestão de Turismo, Tecnologia em Sistemas Elétricos, Licenciatura em Ciências Biológicas, em Física, em Geografia, em Letras, em Matemática, em Química, Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Eletrônica, Engenharia Mecânica, e na modalidade de ensino de Educação à Distância é oferecida a Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional de Nível Médio.

[...] os bacharelados, as licenciaturas e os cursos de tecnologia assumem um caráter integralizador visto que podem dialogar com outros níveis e sistemas de ensino. Além disso, o IFSP busca fortalecer sua identidade se comprometendo com o caráter unitário e politécnico, envolvendo práticas que incorporam as demandas da formação propedêutica e formação profissionalizante, além de assegurar a superação da dualidade entre a escola formal e a escola dos trabalhadores, incluindo a correção de percursos da educação regular, sonhada às camadas desprivilegiadas da população. Esse trajeto responde à dívida histórica para com a formação de professores da

educação básica em instituições públicas, gratuitas e de excelência (IFSP, 2009, p. 12).

Quanto à forma de ingresso aos cursos de nível superior no IFSP Campus São Paulo, desde 2011 é realizada pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) que utiliza os resultados obtidos pelos(as) estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os candidatos interessados em concorrer às vagas disponibilizadas pelo Sisu devem verificar as informações constantes no endereço eletrônico do MEC, especialmente do SiSU e do Enem.

Para o escopo dessa pesquisa faz-se importante destacar ainda que em consonância com a Lei N. 11.802/2008, os Institutos Federais devem ofertar 50% de suas vagas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prioritariamente na forma integrada, para os concluintes de ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos.

É premente observar também a relevância da Lei N. 12. 711/2012, do Decreto N. 7.824/2012 e da Portaria Normativa N. 18/2012 que estabelecem que no mínimo 50% das vagas destinadas aos(às) estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas serão reservadas aos(às) estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita, e que a proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, deverá ser reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (DAROS, 2013).

A missão do IFSP, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 pode ser assim compreendida:

O IFSP, historicamente, constitui-se como espaço formativo no âmbito da educação e do ensino profissionalizante. A sua identidade vem sendo continuamente construída a partir de referenciais ético-políticos, científicos e tecnológicos presentes nos seus princípios e diretrizes de atuação. Estes refletem a opção da Instituição em abarcar diversas demandas da sociedade, incluindo a escolarização daqueles que, no contexto da vida, não participaram das etapas regulares de aprendizagem. Acompanhando os processos de transformação no mundo do ensino e do trabalho, e com a perspectiva de diminuição das desigualdades sociais no Brasil, busca construir uma práxis educativa que contribua para a inserção social, para a formação integradora e para a produção do conhecimento (IFSP, 2014, p. 29).

#### **4.2 Sobre a Diretoria Sociopedagógica (DSP) e o trabalho do profissional de Psicologia Escolar no IFSP Campus SPO**

Em consonância com a Resolução IFSP N. 138/2014, que aprova o regulamento da Coordenadoria Sociopedagógica, e com a Instrução Normativa PRE/IFSP N. 001/2015, que estabelece orientações para a estruturação da Coordenadoria Sociopedagógica, a DSP do IFSP Campus São Paulo caracteriza-se por um setor subordinado à Direção de Ensino do campus articulado por equipe multiprofissional de ação interdisciplinar que intenta assessorar o pleno desenvolvimento do processo educativo, orientando, acompanhando, intervindo e propondo ações que visem promover a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a permanência e o êxito dos(as) estudantes no IFSP.

Esta equipe multiprofissional é composta permanentemente de assistente social, psicóloga/o, pedagoga/o, técnica/o em assuntos educacionais, tradutora/or-intérprete de Libras e nutricionista. A atuação específica de cada profissional na equipe está vinculada à prevenção da evasão escolar, ao estabelecimento de vínculos com os(as) estudantes, à integração desses(as) à instituição e à reflexão crítica sobre a realidade dos alunos e alunas, com vistas à formação integral.

Os atendimentos aos(às) estudantes pelas(os) profissionais da equipe multiprofissional da Diretoria Sociopedagógica no IFSP Campus São Paulo ocorrem via demanda espontânea por procura dos próprios alunos e alunas ou de seus familiares, via encaminhamentos docentes ou ainda de outros atores escolares que componham o quadro de servidores do instituto. Os atendimentos podem ser realizados individual ou coletivamente, por acompanhamento de um ou mais profissionais da DSP, de maneira pontual ou longitudinalmente, a depender das especificidades da situação que se apresente e dos desdobramentos e intervenções necessárias a nível individual e/ou institucional.

A Diretoria Sociopedagógica operacionaliza ainda o Programa de Auxílio Permanência (PAP) que, após análise socioeconômica, disponibiliza auxílios financeiros com vistas a contribuir com despesas de alimentação, transporte, moradia, saúde e creche (para estudantes pais e mães). Esta é mais uma atividade desenvolvida pela equipe voltada à promoção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem que tem por foco a permanência dos(as) estudantes na instituição de ensino. Destaca-se, entretanto, o fato de a instituição não realizar estudos de perfil dos(as) estudantes que poderiam melhor descrever o corpo discente e fomentar o estabelecimento de outras estratégias e ações educativas (DAROS, 2013).

Com relação ao trabalho da(o) psicóloga(o) escolar na DSP do IFSP/SPO, este configura-se pela promoção de fatores protetivos e interventivos, potencializando ações solidárias e éticas, o empoderamento de direitos, a cidadania e a resiliência.

O atendimento individual realizado pelas(os) psicólogas(os) visa contribuir para a promoção da saúde mental dos(as) estudantes, sob a perspectiva da Psicologia Escolar. São realizados avaliações processuais, diagnósticos qualitativos e intervenções embasadas na construção e na comunicação entre os agentes envolvidos. Sob esse prisma, os encaminhamentos à rede externa de saúde mental do município só são considerados em casos excepcionais nos atendimentos identificados como demandas clínicas. Nessa situação, o acompanhamento da evolução destes ocorre em parceria às equipes de saúde municipais.

Na intenção de romper com o modelo clínico de atendimento, a equipe de Psicologia Escolar da DSP tem buscado priorizar o desenvolvimento de programas preventivos, tendo em vista os dispositivos grupais como equipamento ideal de intervenção. Antecipando-se à emergência de problemas e conflitos recorrentes, as(os) psicólogas(os) no âmbito do IFSP, juntamente aos demais profissionais da DSP, têm buscado ocupar seu papel como agentes sociais de mudança e, diante de relações cristalizadas de poder, questionarem o instituído fomentando vínculos de apoio na comunidade escolar de modo que os espaços institucionais de decisão tornam-se estratégicos na evolução de sua função política. A garantia de direitos e o pleno exercício da cidadania têm se tornado ideais a serem consolidados no nosso atual cotidiano de trabalho.

Enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas também como um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial, assim como o papel do trabalho do psicólogo escolar nessa importante dimensão. A partir de um sensível processo de diagnóstico e análise das necessidades institucionais, o psicólogo pode sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, mediar conflitos, incentivar a criatividade e a inovação, melhorar a qualidade de vida no trabalho e outras tantas ações, como contribuição significativa para o aprimoramento do funcionamento organizacional. Poder vislumbrar a escola, simultaneamente, nas dimensões psicoeducativa e psicossocial permite ao psicólogo o delineamento de estratégias de trabalho que, a partir da articulação das duas dimensões, sejam mais efetivas para a otimização dos processos educativos que ocorrem nela (MARTINEZ, p. 48, 2010).

### 4.3 Sobre a metodologia empregada na pesquisa

Esta é uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa por considerar a pluralidade e a singularidade dos(as) participantes e a importância da fala e das narrativas nesse tipo de processo de investigação. Concordamos com Minayo e Sanches (1993, p. 245) ao afirmarem que: “a fala humana possui a função essencial de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas”. Desse modo, a unidade de análise, a partir da perspectiva histórico-cultural, é a própria palavra expressa pela fala do cotidiano, manifesta na narrativa das relações afetivas, no discurso das vivências triviais, nas histórias das trajetórias pessoais ou nas lembranças e memórias dos indivíduos.

A pesquisa utilizou-se de entrevistas semiestruturadas em concordância com Minayo (2007), que considera que o referido instrumento possibilita que o entrevistado “discorra sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2007, p.64). Os participantes foram sete estudantes (quatro mulheres e três homens) do Ensino Médio Integrado aos cursos Técnicos do IFSP Campus São Paulo e seus pais (seis mães e um pai) que, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, tiveram suas entrevistas gravadas mediante sua permissão, após assinaturas aos termos de assentimento e de consentimento livres e esclarecidos. Dos(as) estudantes participantes, três estavam matriculados(as) na 1ª série, um na 2ª série e três na 3ª série dos cursos de Ensino Médio integrados aos Cursos Técnicos do campus. A escolha dos participantes e a disposição das séries apresentada ocorreu de acordo com a disponibilidade voluntária dos(as) estudantes e suas respectivas famílias.

Conforme apontado por Souza Filho (2018), o enfoque histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores permite-nos analisar à palavra e aos relatos obtidos por meio das entrevistas - principal instrumento de coleta de dados nesta pesquisa - a partir dos aspectos históricos, culturais e psicológicos, objetivando à compreensão das subjetividades dos participantes em seus contextos sociais multideterminados.

Os(as) estudantes da pesquisa convidados(as) à participação voluntária foram escolhidos(as) aleatoriamente, mediante aceitação pessoal e de seus familiares, sendo que todos(as) eles(as) estiveram ou estavam em acompanhamento realizado pelo serviço de Psicologia Escolar e, eventualmente, também pelo de Pedagogia da Diretoria Sociopedagógica

do campus, tendo eles(as) chego ao atendimento da equipe sociopedagógica via demanda espontânea ou via encaminhamento docente.

Foram entrevistados(as) quatro estudantes do sexo feminino e três, do masculino. Quanto aos seus responsáveis, aceitaram participar da pesquisa seis mães e apenas um pai, tendo os convites sido realizados via contato telefônico prévio. A maioria dos(as) estudantes e suas famílias pertencia à classe trabalhadora, ou seja, de camadas menos privilegiadas da sociedade. Apenas uma das famílias possuía uma condição que se encaixava num padrão de classe média (se assim podemos chamar). As entrevistas ocorreram durante as férias letivas (no mês de julho), de segundas a sextas-feiras, em horário comercial, com duração variável em média de 30 a 60 minutos cada entrevista, sendo a dupla aluno/a – responsável entrevistada separadamente, porém, no mesmo dia e consecutivamente (geralmente estudante antecipadamente à/ao seu/sua responsável).

Com exceção de uma, as demais entrevistas foram realizadas na sala de atendimentos individuais anexa à sala da Diretoria Sociopedagógica – que é a mesma sala na qual os alunos e alunas são semanalmente atendidos pelos profissionais de Psicologia e de Pedagogia da diretoria, sendo este, portanto, um ambiente já conhecido por eles. Esse espaço localizado no andar superior do campus é estabelecido por uma sala de alvenaria constituída de paredes, uma janela grande e uma porta, mobiliada por uma mesa de madeira redonda para reuniões e quatro cadeiras de escritório acolchoadas, três armários de escritório de madeira, dois armários de escritório de aço, uma escrivaninha para computador, um computador e uma cadeira de escritório giratória. As entrevistas foram realizadas em torno da mesa para reuniões e, posteriormente, foram integralmente transcritas pela pesquisadora.

A única entrevista realizada externamente ao ambiente do campus fora a da sra. Eliane devido ao fato de que a entrevistada possuía restrições com relação à sua disponibilidade de horários. Oferecida a possibilidade de que a pesquisadora fosse até ela para entrevistá-la após o término de seu expediente de trabalho, Eliane optou por essa alternativa. O restaurante onde Eliane trabalha é um estabelecimento comercial pequeno e simples, composto de um salão onde há algumas mesas de bar com cadeiras (material: madeira) onde os clientes são servidos, um balcão para pagamentos (caixa) e um balcão de madeira e vidro que divide o salão do ambiente da cozinha industrial. O salão de serviço é bem próximo à calçada de uma rua na região do bairro Bom Retiro (cidade de São Paulo), onde a movimentação de carros e pedestres é bastante intensa e, em decorrência disso, a poluição sonora se torna por vezes incômoda. A gravação da

entrevista se deu após o horário de encerramento do serviço de almoço, próximo ao fim da tarde, no momento em que era realizada a limpeza do estabelecimento.

Os roteiros semi-estruturados de entrevistas para estudantes e responsáveis diferenciavam-se entre si, de modo que para os(as) estudantes foram formuladas treze questões, em média, e aos(as) seus(suas) responsáveis, dez questões. Os roteiros foram disponibilizados nos apêndices dessa pesquisa.

A análise dos dados se deu a partir dos princípios do método Materialista Histórico e Dialético que se pretende à análise explicativa (ao invés de detectiva e descritiva) dos processos, de modo que intenta compreender às relações dinâmico-causais dos fenômenos sociais, tomados em seu movimento, sua historicidade e em sua complexidade, a partir do exame crítico que retoma à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura, a fim de compreender teoricamente às relações que se estabelecem entre as diversas variáveis dos fenômenos sociais pesquisados (VYGOTSKY, 2007).

Essa pesquisa buscou no Materialismo Histórico e Dialético uma referência metodológica para estudar fenômenos sociais e psicológicos, pois esta permite-nos analisar processos e não somente objetos, possibilitando-nos ir até sua essência ao invés de nos atermos apenas à aparência dos fenômenos. Para o Materialismo Histórico e Dialético é impossível a realização de estudos sobre o ser humano (garantindo-lhes uma visão não fragmentada) sem levar em consideração a história da sociedade e da cultura, pois o homem apropria-se da cultura humana e, através de processos de aprendizagem, aprende a ser homem. Assim, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p.273).

#### **4.4 Sobre os procedimentos de análise de dados**

Para a análise dos dados, os alunos e alunas foram divididos em dois subgrupos, a partir das concepções expressas pelos participantes de pesquisa: àqueles (auto)percebidos em uma trajetória exitosa de escolarização a partir do sentido internalizado das expectativas de seu grupo familiar e os (auto)percebidos em trajetória de fracasso escolar, mediante à mesma categoria de significantes.

Para iniciar o processo de análise, depois da transcrição literal das entrevistas e leitura atenta das informações, optou-se pela organização de um breve histórico de cada um(a) dos(as) estudantes em conjunto com suas famílias no sentido de facilitar o acesso e compreensão da

interpretação dos dados coletados. Salientamos que todos os nomes dos entrevistados são fictícios, respeitando o sigilo das informações e a não identificação pessoal requeridos pelo comitê de ética em pesquisa. Todos os participantes aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou o Termo de Assentimento.

### Breve caracterização de cada um dos grupos familiares de pesquisa

#### 1 - Grupo familiar da estudante Vivian e de sua mãe Eliane

Tabela 1 - Agrupamento familiar da estudante Vivian

<b>Estudante Vivian</b> (2ª filha, caçula)	<b>Mãe Eliane</b>
<b>Família monoparental (mãe)</b>	
Sexo: Feminino	Sexo: Feminino
Cor: Parda (autodeclaração na matrícula)	Cor: Branca (heteroclassificação)
Idade: 19 anos	Idade: 46 anos
Profissão: Estudante do 3º ano do Ensino Médio	Profissão: Proprietária de restaurante e cozinheira
Curso Técnico Integrado: Eletrotécnica	Escolaridade: Ensino Fundamental II Completo

O grupo familiar é composto por três pessoas: a estudante Vivian, sua mãe Eliane e sua irmã mais velha que residem em apartamento alugado no bairro do Bom Retiro, em São Paulo/SP. Eliane administra seu próprio restaurante popular no mesmo bairro, cozinhando e servindo refeições no período do almoço. Vivian realiza estágio obrigatório remunerado (recebendo o valor de um salário mínimo) na Eletropaulo, em outra cidade da grande São Paulo, pelo período de 6 horas diárias. Sua irmã trabalha junto à mãe no restaurante da família, recebendo um salário mínimo. A percepção financeira de Eliane, porém, se destina apenas ao pagamento das contas referentes ao custeio do funcionamento do próprio restaurante e da remuneração de mais uma funcionária, além do pagamento das contas referentes à manutenção do apartamento onde a família reside, de maneira que não há retorno lucrativo no negócio familiar. Vivian é advinda do sistema particular no Ensino Fundamental I e II e a escolha do IFSP se deu em virtude de que sua mãe tivera notícias de se tratar de uma instituição de ensino com bons índices de aprovação nos sistemas de avaliação e seleção para ingresso de estudantes em universidades



públicas. A estudante fez a escolha pelo curso técnico integrado em Eletrotécnica em virtude da relação candidato/vaga ser a menor em comparação a outros cursos oferecidos pelo IFSP/SPO, não havendo qualquer interesse prévio ou motivo relacionado à atividade de estudo no curso técnico anteriormente ao seu ingresso na instituição. A mãe Eliane só cursou o Ensino Fundamental II. e, relata não ter continuado os estudos em decorrência da maternidade precoce. As expectativas da estudante Vivian acerca de seus estudos se referem à possibilidade de inserção no mercado de trabalho e ao acesso a uma fonte de remuneração estável. Para a sua mãe, suas expectativas com relação aos estudos de Vivian são as de que sua filha tenha uma profissão que lhe permita se sustentar ao mesmo tempo que a oportunize ter realização pessoal no trabalho, a fim de que tenha expectativas de futuro, desfrute de melhor qualidade de vida, não seja explorada em seus empregos e possa experimentar algum grau de autonomia. Com relação à dinâmica familiar, mãe e filha transparecem manter laços de afetividade, sendo a mãe fator determinante para as expectativas da estudante e suas escolhas relacionadas ao itinerário formativo, porém Vivian sinalizou sentir-se altamente pressionada para o ingresso em uma universidade, o que tem gerado medo de não conseguir corresponder às expectativas maternas. Vivian relatou ainda que a mãe não acompanha o seu rendimento escolar, de modo que identifica essa situação relacional como um déficit na busca de alternativas para o auxílio às suas dificuldades escolares, pois acredita que a família é um fator determinante para que o estudante não desista de seu percurso formativo diante das dificuldades que tem de enfrentar durante esse processo.

## 2 - Grupo familiar do estudante Juliano e de seu pai Antônio

Tabela 2 - Agrupamento familiar do estudante Juliano

<b>Estudante Juliano</b> (1º filho, único por parte de pai, o mais velho de mais 2 irmãos por parte de mãe com os quais o aluno não mantém contato)	<b>Pai Antônio</b>
<b>Família monoparental (pai)</b>	
Sexo: Masculino	Sexo: Masculino
Cor: Branco (autodeclaração na matrícula)	Cor: Branco (heteroclassificação)
Idade: 15 anos	Idade: 52 anos
Profissão: Estudante do 1º ano do Ensino Médio	Profissão: Professor de Matemática (atualmente desempregado)
Curso Técnico Integrado: Mecânica	Escolaridade: Ensino Superior Completo

A família de classe trabalhadora é composta por duas pessoas: o estudante Juliano e seu pai Antônio que residem no bairro de Cumbica, na cidade de Guarulhos/SP. Antônio está atualmente desempregado e seu filho Juliano, jogador de uma equipe de base de volleyball da cidade de Guarulhos, recebe uma ajuda de custo por integrar a Federação Paulista de Volleyball na categoria sub17. Juliano também integra o time de volleyball representativo do IFSP nas competições das quais a instituição participa. Por esse motivo, o estudante possui uma rotina de treinos semanais que se estende de segundas a sextas-feiras, dividindo-se entre os dois times, além das participações em competições que frequentemente ocorrem durante os finais de semana. Juliano é advindo do sistema público no Ensino Fundamental e a escolha do IFSP se deu em virtude de que seu pai tivera notícias de que essa é uma instituição de ensino na qual não há falta de professores, há ensino de conteúdos em maior abrangência do que nas escolas estaduais de Ensino Médio e de que a exigência para o nível de dedicação aos estudos é uma de suas premissas. A escolha do ensino técnico em Mecânica se deu pela ideia acerca de que o curso contivesse o ensino de tecnologias relacionadas à mecânica de veículos, pois existe o interesse do aluno por essa área de aprendizagem e há expectativas paternas de que Juliano possa vir a ingressar na Petrobrás no futuro (o pai possui um primo que trabalha nessa empresa e que poderia facilitar o ingresso de Juliano lá), caso sua carreira no volleyball profissional não seja exitosa. O pai Antônio concluiu o Ensino Médio por incentivo de seus pais e, após os 40 anos de idade, depois da falência de sua empresa resolveu cursar a faculdade de Ciências Contábeis para compreender o porquê tinha sido enganado por seus sócios na contabilidade de sua empresa. Decorrente de sua formação, passou a dar aulas de Matemática para alunos e alunas do Ensino Fundamental e chegou a lecionar para o seu filho Juliano, na escola estadual onde estudara. Entretanto, o contrato firmado pelo Governo do Estado teve seu período expirado, de modo que Antônio estava à procura de emprego. Antônio acredita que não ter dado continuidade aos seus estudos em nível superior à época da juventude foi determinante para o processo de falência pelo qual passou sua empresa. As expectativas de Juliano acerca de seus estudos se referem à possibilidade de poder acessar bons empregos que lhe proporcionem, por meio de bons rendimentos financeiros, uma vida confortável no futuro. Para Antônio, suas expectativas com relação aos estudos de Juliano são as de que seu filho possa ter uma segunda profissão, além do volleyball, que o permita sustentar-se e garantir-lhe um futuro estável, com boas condições de sobrevivência, inclusive como garantia de sustento quando do fim da carreira de esportista. Com relação à dinâmica familiar, pai e filho mantêm laços de afetividade e

Antônio pareceu ser fator determinante para as escolhas relacionadas ao itinerário formativo de Juliano, porém o estudante relatou elevado grau de estresse decorrente de frequentes exigências do pai para que obtenha melhor desempenho em termos de notas em disciplinas da área de exatas e técnicas do curso no qual está matriculado, de modo que percebe queda em sua produtividade nos momentos avaliativos decorrentes de expectativas excessivamente elevadas e incompatíveis com as possibilidades de dedicação para os estudos que a dinâmica de treinos da vida de atleta tem lhe proporcionado. Juliano sinalizou não encontrar o apoio emocional de que necessita em seu grupo familiar para suas dificuldades escolares e que gostaria de conseguir alcançar as médias das disciplinas nas quais enfrenta dificuldades apenas para cessar a pressão psicológica que recebe diariamente de seu pai. O estudante informou que o pai acompanha o seu rendimento escolar e, não conseguindo oferecer pessoalmente auxílio às suas dificuldades escolares, orienta-o que busque sanar às suas dúvidas de forma autônoma por meio de materiais didático-pedagógicos de apoio ou ainda com o auxílio dos professores em sala de aula.

### 3 - Grupo familiar da estudante Graziela e de sua mãe Cristina

Tabela 3 - Agrupamento familiar da estudante Graziela

<b>Estudante Graziela</b> (1ª filha, única por parte de mãe e pai, a mais velha de mais 2 irmãs por parte de padrasto com as quais a aluna convive regularmente)	<b>Mãe Cristina</b>
<b>Família nuclear biparental recomposta (mãe e padrasto)</b>	
Sexo: Feminina	Sexo: Feminina
Cor: Parda (autodeclaração na matrícula)	Cor: Parda (heteroclassificação)
Idade: 16 anos	Idade: 40 anos
Profissão: Estudante do 2º ano do Ensino Médio	Profissão: Professora do Ens. Fundamental I (Prefeitura de São Paulo)
Curso Técnico Integrado: Informática	Escolaridade: Pós-Graduação (Lato Sensu) Completo

Grupo familiar composto por três pessoas: a mãe Cristina, o padrasto e a estudante Graziela (filha do primeiro casamento de Cristina). A família recebe quinzenalmente, aos finais de semana, a visita de duas filhas do padrasto menores de 18 anos concebidas em seu primeiro casamento. Residem os três em casa própria no distrito de Pirituba/Jaraguá, na zona noroeste da cidade de São Paulo/SP. A mãe Cristina cursou ensino superior completo (Pedagogia,

Matemática e Letras) e duas pós-graduações e trabalha como professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de São Paulo e o padrasto trabalha como motorista de uma importadora e está cursando a graduação em Educação Física. Graziela cursou a Educação Infantil e os Ensino Fundamental I e II em escolas públicas. Concomitantemente ao 9º ano do Ens. Fundamental II, no período do contraturno, fez cursinho preparatório para os vestibulinhos de escolas técnicas integradas ao Ensino Médio do sistema público de ensino. Participava de oficinas de teatro e literatura aos sábados no SESC e, em desdobramento dessas atividades, realizava saraus em escolas públicas nos períodos noturnos durante as semanas. A escolha do IFSP se deu por sugestão da mãe, que havia obtido informações acerca da boa qualidade de ensino do instituto relacionada à formação do Ensino Médio, e a escolha do curso técnico de Informática se deu por exclusão, de acordo com a escala de interesses por áreas do conhecimento da aluna. Sobre as expectativas da estudante com relação aos seus estudos, Graziela relatou que se referem a adquirir mais conhecimento, de maneira a que se torne apta a tomar decisões de forma consciente e possa decidir os rumos de sua vida com maior grau de autonomia, e para tanto acredita que a escola possa auxiliá-la nesse seu desenvolvimento. Além disso, também acredita que os estudos a possibilitem acessar o mercado de trabalho, mas sua intencionalidade está em dar continuidade ao seu itinerário formativo e, dessa forma, conseguir alcançar sempre novas possibilidades de ascensão de carreira no âmbito do trabalho. Cristina afirmou que espera que através dos estudos Graziela consiga ter uma profissão afim de que se torne autônoma e tenha condições de lutar por uma vida melhor. A mãe tem a expectativa de que a filha realize uma formação superior e considere para a escolha de sua profissão suas habilidades e gosto por leitura. Sobre a dinâmica familiar com relação aos estudos, Graziela relatou que seus familiares sempre a elogiaram por seus esforços e empenho com relação aos estudos e que esse reconhecimento a incentivou desde cedo a se engajar nas atividades escolares. Entretanto, atualmente a estudante não percebe acompanhamento familiar muito próximo às suas atividades escolares, de maneira que sua família lhe dá maior autonomia durante os bimestres letivos na execução de suas tarefas, porém sua mãe lhe cobra notas acima da média após o período de provas, principalmente na disciplina de Matemática – o que a estudante apontou como um fator estressor. Graziela relatou ainda conseguir solicitar auxílio às suas dificuldades escolares à sua mãe, mesmo que embora de forma limitada, e considerou que cobranças familiares excessivas podem se tornar fatores negativos ao desempenho escolar em comparação a outros colegas cujos pais não realizem cobranças ou não efetuem acompanhamento próximo de suas atividades

de estudo. A estudante foi acompanhada pelo Serviço de Psicologia Escolar da DSP do IFSP Campus SPO.

#### 4 - Grupo familiar da estudante Nara e de sua mãe Nilza

Tabela 4 - Agrupamento familiar da estudante Nara

<b>Estudante Nara</b> (1ª filha, a mais velha de mais 1 irmão)	<b>Mãe Nilza</b>
<b>Família nuclear biparental (mãe e pai)</b>	
Sexo: Feminina	Sexo: Feminina
Cor: Branca (autodeclaração na matrícula)	Cor: Branca (heteroclassificação)
Idade: 18 anos	Idade: 45 anos
Profissão: Estudante do 3º ano do Ensino Médio	Profissão: Recepcionista (Conselho Tutelar de Mairiporã)
Curso Técnico Integrado: Informática	Escolaridade: Ensino Médio Completo

Família composta por quatro pessoas: a estudante Nara, sua mãe Nilza, seu pai e seu irmão mais novo (13 anos). Residem na cidade de Mairiporã/SP. A mãe Nilza trabalha como recepcionista no Conselho Tutelar da cidade recebendo um salário mínimo e o pai da estudante trabalha como pedreiro autônomo. A estudante Nara teve seu percurso de escolarização no sistema público de ensino. A escolha do IFSP se deu em virtude do interesse pelo Ensino Médio de boa qualidade que a aluna já havia tido notícias por intermédio de seus primos que cursaram escolas técnicas. A escolha pelo curso técnico de Informática se deu por eliminação em detrimento dos outros cursos oferecidos pelo instituto, pois a estudante acreditava que teria maior identificação com esse curso do que com os demais. Nara relatou ter tido aulas particulares de Matemática para prestar o vestibulinho do IFSP. Com relação ao histórico escolar de Nilza, relatou haver tido um percurso de escolarização marcado por pausas e ter sido o motivo dessas intermitências a falta de identificação e a falta de interesse pelas atividades de estudo, que a levaram a completar o Ensino Médio somente aos 23 anos, por meio da EJA. Recebia incentivo principalmente por parte do pai para dar prosseguimentos aos estudos, mas relatou que por “preguiça” (sic), preferia interromper sua escolarização. Hoje em dia reflete certo grau de arrependimento por não ter chegado ao nível superior, porém, prioriza à educação dos filhos. Relata que após o encaminhamento dos filhos à educação de nível superior, sonha em cursar a graduação de Psicologia para trabalhar na área da Psicologia Infantil. Acerca das expectativas de Nara sobre o processo de escolarização, a estudante afirmou que os estudos lhe representam fator de

desenvolvimento humano pois acredita que, por meio da educação escolarizada, formou-se como pessoa – inclusive em aspectos de personalidade –, tendo ainda considerado que as repercussões das influências familiares que recebeu também a auxiliaram nesse processo. Já as expectativas de sua mãe Nilza acerca da escolarização da estudante foram relatadas pela continuidade de seu itinerário formativo, com vistas à apropriação de conhecimento que a habilite para o exercício de uma profissão regulamentada, que proporcione à estudante identificação pessoal com a sua área de atuação ao mesmo tempo que lhe abra possibilidades de acesso ao mercado de trabalho e remuneração emancipatória. A dinâmica familiar com relação aos estudos foi relatada com vinculação positiva da estudante para com a figura da mãe, que é sua principal incentivadora e apoiadora, além de ser a pessoa que lhe proporciona recursos financeiros e humanos. O vínculo familiar com seu pai é estremecido devido às constantes críticas e cobranças que a estudante recebia em decorrência de seu baixo rendimento nas disciplinas da área de exatas e técnicas do curso. O pai não se envolvia muito nas atividades escolares dos filhos, transferindo a responsabilidade do acompanhamento da vida estudantil deles apenas à Nilza. Nara relatou que, em sua opinião, a família tem papel fundamental para que o estudante se sinta amparado e motivado para enfrentar as dificuldades inerentes ao processo educativo e que, desse modo, a falta de envolvimento de seu pai e sua falta de sensibilidade para com as suas dificuldades, oferecendo-lhe cobranças nos momentos em que necessitava de compreensão e incentivo, influenciaram-na a deixar de acreditar no seu próprio potencial (sic).

## 5 - Grupo familiar da estudante Wendy e de sua mãe Welma

Tabela 5 - Agrupamento familiar da estudante Wendy

<b>Estudante Wendy</b> (1ª filha, a mais velha de mais 2 irmãs)	<b>Mãe Welma</b>
<b>Família monoparental (mãe)</b>	
Sexo: Feminina	Sexo: Feminina
Cor: Branca (autodeclaração na matrícula)	Cor: Branca (heteroclassificação)
Idade: 16 anos	Idade: 35 anos
Profissão: Estudante do 1º ano do Ensino Médio	Profissão: Operadora de Telemarketing (Legião da Boa Vontade)
Curso Técnico Integrado: Informática	Escolaridade: Ensino Fundamental II Incompleto

Grupo familiar composto por quatro pessoas: Wendy, sua mãe Welma e mais duas irmãs mais novas (de 12 e de 6 anos) da estudante. Residem em casa na zona norte de São Paulo. Welma trabalha como operadora de telemarketing recebendo um salário mínimo, e Wendy trabalha informalmente aos finais de semana como panfleteira recebendo R\$ 20,00/dia. A estudante teve seu percurso de escolarização na rede pública de ensino. A escolha do IFSP se deu pela própria Wendy que já tinha conhecimento da boa qualidade do Ensino Médio ofertado pela escola por intermédio de sua tia que já havia estudado no campus, de seus professores da escola na qual estudou e também por intermédio de palestrantes que iam à escola incentivar aos adolescentes a darem prosseguimento ao seu itinerário formativo. Porém, a escolha do curso técnico de Informática se deu por eliminação dentre os cursos oferecidos pela instituição, pois a aluna tinha inicialmente interesse nos cursos técnicos de Contabilidade ou Logística ofertados por ETECs, mas estes não eram oferecidos pelo IFSP. Wendy cursou o 1º ano do Ensino Médio na escola pública, porém decidiu prestar os vestibulinhos para a ETEC e para o IFSP e cursar novamente o 1º ano do Ensino Médio em busca de melhores oportunidades educacionais, com vistas à possibilidade de ingressar em universidades públicas no futuro e acessar uma formação profissional. Já a sua mãe Welma cursou até o 8º ano (antiga 7ª série) do Ensino Fundamental II no sistema público. Abandonou a escola por ter se casado aos 14 anos com seu primeiro marido (pai de Wendy). Depois da maternidade, nunca mais retomou sua escolarização, tendo se desestimulado dos estudos, porém relata arrependimentos, pois acredita que se houvesse dado prosseguimento ao seu itinerário formativo chegando ao nível superior, teria hoje melhores oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Sobre as expectativas da estudante com relação aos estudos, Wendy espera que, por meio de um ensino de qualidade no IFSP, lhe seja possível atingir boas notas nos exames vestibulares, a fim de que ingresse em universidades públicas para a carreira de Licenciatura em Matemática. Wendy relatou que a experiência de vivenciar as dificuldades de aprendizagem inerentes às disciplinas de exatas e técnicas do Ensino Médio integrado junto aos seus colegas de turma tem lhe proporcionado identificação com as atividades professorais, de maneira que a carreira da licenciatura passou a lhe chamar especial atenção. A estudante destaca a importância dos estudos no nível superior também como porta de acesso a melhores condições de vida pela ampliação das oportunidades de empregabilidade e de melhor remuneração. Já sua mãe espera que, por intermédio dos estudos no IFSP, Wendy consiga acessar ao nível superior de ensino e obtenha uma formação profissional que a possibilite ter boas oportunidades de empregabilidade e, em

decorrência disso, também alcance melhores condições de vida do que as que pode oferecer a ela e suas outras duas filhas. A dinâmica familiar de ambas com relação aos estudos de Wendy é positiva no que se refere à afetividade e à liberdade concedida às decisões tomadas pela estudante com relação aos rumos do seu itinerário formativo; entretanto, a estudante relata sentir falta de maior envolvimento, acompanhamento e compreensão por parte de Welma. Wendy identifica que a falta de apoio e incentivo por parte da mãe influencia negativamente no desenvolvimento de seu autoconceito, na sua auto crença e percepção a respeito de sua própria capacidade realizadora.

## 6 - Grupo familiar do estudante Guilherme e de sua mãe Tainá

Tabela 6 - Agrupamento familiar do estudante Guilherme

<b>Estudante Guilherme</b> (1º filho, único)	<b>Mãe Tainá</b>
<b>Família nuclear biparental (mãe e pai)</b>	
Sexo: Masculino	Sexo: Feminina
Cor: Branca (autodeclaração na matrícula)	Cor: Branca (heteroclassificação)
Idade: 17 anos	Idade: 54 anos
Profissão: Estudante do 3º ano do Ensino Médio	Profissão: Dona de casa
Curso Técnico Integrado: Informática	Escolaridade: Ensino Médio Completo

Grupo familiar composto por três pessoas: o estudante Guilherme, sua mãe Tainá e seu pai. Residem em casa própria no bairro Itaim Paulista, no extremo da zona leste da cidade de São Paulo. Tânia é dona de casa em tempo integral e seu esposo é vendedor balconista interno de uma loja especializada em materiais hidráulicos e elétricos. Guilherme teve seu percurso de escolarização na rede pública de ensino. A escolha do IFSP se deu por interesse no Ensino Médio de qualidade da instituição, para que o estudante tivesse acesso a uma formação mais abrangente do que a que tinha acesso em sua anterior escola. A escolha do curso técnico de Informática se deu por Guilherme já haver cursado outros cursos iniciais na área anteriormente e, de certo modo, já haver tido despertado certo interesse pelos conhecimentos agregados em seu currículo, mesmo que a formação profissional como técnico em informática não tenha sido seu maior objetivo quando da procura pelo IFSP que, na verdade, fora sua última opção dentre as escolas para as quais prestou vestibulinho (as quais foram escolas particulares participantes do Projeto Ismart, ETESP e ETECs). Sua mãe Tainá teve seu percurso de escolarização na rede



pública de ensino e estudou o Ensino Fundamental I nas séries regulares; já o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio cursou por intermédio da Educação de Jovens e Adultos, pois aos 11 anos de idade evadiu da escola para trabalhar e auxiliar o pai nas despesas domésticas. Aos 14 anos retomou os estudos na EJA. Quanto às expectativas do estudante com relação aos seus estudos, Guilherme relatou que, por estudar no IFSP, espera conseguir melhores índices de aprovação nos vestibulares para universidades públicas, pois deseja uma formação no nível superior a fim de que obtenha uma profissão. Também expressou que, por estar acessando a um ensino de melhor qualidade estudando na federal, acredita estar recebendo uma formação mais ampla que lhe proporcione maior aprofundamento nos conhecimentos da etapa de escolarização do Ensino Médio - o que conseqüentemente o permitiria desenvolver-se mais enquanto ser humano. O estudante relatou ainda que acredita que os estudos sejam importantes como porta de acesso ao mundo do trabalho, possibilitando-o ascender financeiramente em suas condições de existência, de modo que ele e sua família possam vir a vislumbrar melhores oportunidades de acesso a bens e serviços na sociedade. Com relação ao curso técnico de Informática, Guilherme não pretende seguir uma profissão na área, entretanto não descartou a possibilidade de trabalhar com técnico de informática para custear-se ou aos seus estudos por um curto período de tempo, caso necessário. Ao pensar em uma profissão, Guilherme ainda não se mostrou convencido do curso superior que deseja cursar, porém apontou preferência pelas áreas de Exatas ou Biológicas. Sua mãe expressou que suas expectativas com relação aos estudos do filho Guilherme são bastante flexíveis, embora a família acredite que a formação superior tenha a sua relevância para o futuro do adolescente em termos de acesso ao mercado de trabalho. Tainá valoriza a escolarização como porta de acesso a diversas possibilidades de descobertas à individualidade do próprio sujeito, priorizando a liberdade e a autonomia do indivíduo para suas próprias tomadas de decisões e o traçado dos rumos do seu destino. No que se diz respeito à dinâmica familiar com relação aos estudos, tanto Guilherme quanto sua mãe Tainá demonstraram presença de forte ligação afetiva, onde a família oferece recursos de apoio e proteção às dificuldades apresentadas pelo estudante. Guilherme sente que suas decisões relacionadas ao seu itinerário formativo são acolhidas e respeitadas por seus pais. O estudante não se sente cobrado ou pressionado com relação aos estudos; pelo contrário, relatou sempre sentir-se incentivado por suas conquistas e ser este o fator crucial para encontrar motivação para desafiar-se em suas metas e objetivos de excelência e para vencer os obstáculos que se interponham em seu percurso escolar. Guilherme sente que sua família acredita no seu potencial

e está aberta a intercâmbios de conhecimentos, permitindo conexões afetivas aprofundadas entre eles.

## 7 - Grupo familiar do estudante Kelvin e de sua mãe Rosângela

Tabela 7- Agrupamento familiar do estudante Kelvin

<b>Estudante Kelvin</b> (2º filho, caçula)	<b>Mãe Rosângela</b>
<b>Família monoparental (mãe)</b>	
Sexo: Masculino	Sexo: Feminina
Cor: Parda (autodeclaração na matrícula)	Cor: Parda (heteroclassificação)
Idade: 18 anos	Idade: 51 anos
Profissão: Estudante do 1º ano do Ensino Médio	Profissão: Vendedora (Loja de roupas no Brás)
Curso Técnico Integrado: Informática	Escolaridade: Ensino Superior Incompleto

Grupo familiar composto por três pessoas: o estudante Kelvin, sua mãe Rosângela e seu irmão mais velho. Residem em casa alugada no distrito de Vila Maria, zona nordeste de São Paulo. Rosângela é vendedora de roupas em loja da feira da madrugada no bairro do Brás e o irmão mais velho auxilia-a nas atividades de vendas. Kelvin estudou o Ensino Fundamental I em escola pública da Prefeitura de São Paulo e o Ensino Fundamental II em escola da rede particular. Ingressou no IFSP no curso de Redes de Computadores no Campus Boituva, tendo cursado seu 1º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico lá. A escolha do curso de Redes de Computadores na cidade de Boituva se deu em virtude da relação candidato/vaga ser menor em comparação à relação candidato/vaga do curso de Informática do Campus São Paulo. No 2º ano, Kelvin prestou transferência para o curso de Informática no Campus São Paulo – a transferência de matrícula foi aceita, porém a compatibilização das grades de cursos não, de modo que foi necessário que o estudante retornasse ao 1º ano do curso Técnico de Informática. A escolha da área de conhecimento do curso técnico se deu por interesse prévio do próprio Kelvin. Acerca do histórico escolar de sua mãe, nascida no Peru, aos 6 anos de idade Rosângela estudou o 1º ano do Ensino Fundamental I em escola do campo (situada em zona rural). Posteriormente, por volta dos 7 anos, foi levada à casa dos tios na cidade, para cuidar dos gêmeos recém-nascidos de uma prima. Por os tios não a matricularem na escola, aos 8 ou 9 anos, fugiu de casa para encontrar outra casa de família na qual cuidava de crianças, porém nessa tinha permissão para ir à escola no período da noite. Desde então, deu prosseguimento

aos seus estudos, tendo concluído o Ensino Fundamental I e II no sistema público de ensino na cidade de Lima, no Peru. Cursou Ensino Médio integrado ao Curso Técnico em Auxiliar de Contabilidade na Escola Federal da cidade de Lima e o 1º ano da graduação de Medicina sendo bolsista da Universidade Nacional Maior de São Marcos (instituição pública de ensino). Abandonou a universidade no Peru para vir ao Brasil com expectativas de ingressar na Universidade de São Paulo e concluir seu curso de Medicina, pelo motivo de essa universidade possuir a fama de ser a melhor instituição de ensino da América Latina, porém, tardiamente, já em solo brasileiro, descobriu que apenas poderia prestar o vestibular da USP portando documentação regularizada no país – o que não era o seu caso. Após mais de 10 anos de imigração, depois da maternidade de seus dois filhos, na Universidade Nove de Julho (instituição privada de ensino), Rosângela cursou como bolsista integral: 6 meses em Medicina Nuclear, 6 meses em Enfermagem Cirúrgica e 4 anos em Direito (tendo trancado o curso no último ano para cuidar dos filhos pequenos que ficavam sós em casa à noite). Completou os cursos técnicos de Modelista de roupas e Estilista de moda no SENAI Bom Retiro. Sobre as expectativas do estudante com relação aos estudos, Kelvin acredita que por meio de sua escolarização poderá acessar melhores oportunidades no mercado de trabalho de maneira a obter chances de empregabilidade que lhe ofereçam condições para viver confortavelmente. Com relação ao curso técnico de Informática, deseja agregá-lo ao seu itinerário formativo, pois pensa em seguir carreira profissional na área da Engenharia ou Ciências da Computação ou ainda Tecnologia da Informação e se especializar em Programação. Para tanto, considera que, se necessário for, utilizará de seu curso técnico para trabalhar na área a fim de custear a si ou a seus estudos durante a graduação. Sobre as expectativas de Rosângela acerca dos estudos de Kelvin, esta espera que seu filho chegue ao nível superior de ensino, acreditando que o curso técnico possa vir a agregar à sua formação. Espera também que o estudante possa vir a trabalhar na área da formação técnica, para que tenha meios de contribuir financeiramente com as despesas quando estiver cursando o nível superior. Com relação à dinâmica familiar acerca dos estudos de Kelvin, Rosângela se dispõe a apoiar e a auxiliar o filho com recursos e incentivos de todas as naturezas para que estude e obtenha uma formação adequada, a fim de que se torne um profissional capaz de se auto sustentar e gerir à sua própria vida e família. Kelvin percebe esse apoio de forma bastante positiva, porém relatou sentir-se às vezes um pouco pressionado por seu acompanhamento tão aproximado, além do fato de perceber que sua mãe deseja que ele atinja reconhecimento em termos de remuneração e de renome com o exercício da profissão

que vier a escolher, quando em contrapartida ele apenas deseja experienciar uma vida comum, com estabilidade e conforto advindos dos frutos do seu trabalho. Kelvin acredita que no seu atual momento de escolarização esteja se esforçando para superar suas dificuldades de estudos, principalmente nas áreas das disciplinas de Exatas, pois até o presente já havia repetido o 1º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico por três vezes. Kelvin relatou ainda desejar não somente conseguir atingir aos seus objetivos profissionais, mas também obter reconhecimento de sua mãe e retribuir a ela todos os esforços que têm sido depositados nele.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

A construção dos núcleos de análise intentou compreender os sentidos e os significados de escolarização apresentados por famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio, além da compreensão acerca das repercussões da influência que o apoio e as expectativas familiares exercem sobre esse processo vivenciado pelos(as) jovens entrevistados(as). Deste modo, considerou-se que o apoio e as expectativas familiares são aspectos relevantes para o êxito dos(as) estudantes no âmbito da escolarização a nível do Ensino Médio Técnico.

Aguiar e Ozella (2013), na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, propõem a análise de dados de entrevistas baseados na ideia de núcleos de significação em que sugerem que na leitura das entrevistas o(a) pesquisador(a) deve, num primeiro momento, considerar o que chamam de “pré-indicadores”, pois assinalam que:

Consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca. Partimos dela sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 308).

Sendo assim, o(a) pesquisador(a) deve realizar um esforço no sentido de construir um processo interpretativo, buscando superar o empírico organizando núcleos de significação que “expressam o movimento de abstração”. Nessa direção, o que importa é: “a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito”. No caso das famílias e dos(as) estudantes entrevistados(as), deve-se considerar a apreensão de suas falas interiores, do modo como pensam e sentem tal processo em suas contradições, atentando para a compreensão dos sentidos e significados expressados sobre escola e escolarização no contexto de suas relações familiares.

Nesse caminho, após a transcrição das entrevistas, foram realizadas repetidamente leituras dos registros com a intencionalidade de identificação das temáticas que se demonstraram mais relevantes. Buscou-se a superação do concreto caótico dos discursos na procura dos sentidos das falas descritas utilizando-se do recurso da elaboração de um quadro no qual os aspectos de relevância dos relatos foram acompanhados de seus respectivos registros. De igual modo, na ação de análise de dados, foram também apreciadas algumas propriedades da linguagem oral alcançadas via entrevistas.

A leitura do material das entrevistas foi organizada, portanto, buscando destacar aqueles conteúdos que fossem repetitivos e que demonstrassem conteúdos afetivos sobre o que as

peessoas traziam sobre o fenômeno estudado. Nesse processo, muitos trechos dos relatos foram destacados, de modo que buscou-se apreender os significados que poderiam carregar e expressar “a totalidade dos sujeitos e, portanto, constituíssem unidades de pensamento e linguagem” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 308-309).

Com o objetivo da investigação em foco, atentamos para a indicação de conteúdos temáticos e aglutinação de falas que tivessem “similaridade, complementaridade ou contraposição” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 309). Posteriormente, nomeamos os núcleos a partir de indicadores das próprias falas dos sujeitos e prosseguimos à análise do material em seus pormenores. Nessa perspectiva, os núcleos de análise não foram delimitados a priori, mas foram estabelecidos a partir dos dados, após a leitura e interpretação das entrevistas transcritas, pois acreditou-se que estes pontos de discussão abarcavam as temáticas acerca de que o apoio e as expectativas familiares sobre a escolarização de seus filhos, quer sejam altas ou baixas, influenciam na internalização de significados e na formação de sentidos positivos ou negativos sobre o processo de escolarização para os(as) estudantes.

Desta feita, ao investigar as falas dos(as) entrevistados(as) em suas especificidades, foram criados os seguintes núcleos de análise:

- 1 - Significados e sentidos do processo de escolarização;
- 2 - As repercussões do apoio familiar na escolarização;
- 3 - As expectativas e suas ressonâncias na escolarização.

Passemos agora a explaná-los.

## **5.1 Significados e sentidos do processo de escolarização**

Nesse primeiro núcleo de análise, a partir das entrevistas, foi possível identificarmos como mães, pai e estudantes significam e atribuem sentido à escolarização a partir de suas histórias familiares, de suas trajetórias pessoais e de vivências compartilhadas no grupo social estendido.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky compreende que é a vida coletiva que produz os modos de existência do homem - a cultura -, e é por meio destes, nas relações sociais, que cada indivíduo se apropria dos significados compartilhados pela sociedade na qual se insere. Assim, compreende-se que os significados compartilhados pela comunidade na qual os indivíduos se inserem estão disponibilizados para apropriação e, quando internalizados, adquirem sentidos produzidos nos contextos de vivências particulares de cada um.

Quando abordamos o sentido de escolarização, estamos também a tratar da motivação para o engajamento de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagens escolarizadas. Falar em motivação implica perpassar a temática da afetação, que se refere ao modo como o sujeito é abordado por ideias, objetos e fenômenos dessa realidade.

Em concordância com Leontiev (1978, p.228), em meio à complexidade implicada na relação estabelecida entre os(as) jovens e a cultura escolar e, em consequência, entre o processo de aprendizagem e o de humanização, destaca-se a questão mais simples que se refere à “(...) dependência existente entre o êxito do estudo e o sentido que tem para o jovem aquilo que estuda”. Essa apuração levou o autor a afirmar que “(...) a aprendizagem, os conhecimentos que se adquire, educam, e isso não se deve subestimar. Mas para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar a atitude frente aos conhecimentos” (LEONTIEV, 1978, p. 234).

Tais pressupostos, então, oportunizam reflexões acerca de como são estabelecidas as relações cotidianas das famílias ao abordarem a temática da escolarização com seus(suas) filhos(as). Indagações como essa nos fazem atentar para a natureza e para a função da mediação na apropriação de conceitos de/e relacionados à escolarização que, no âmbito da família, se caracterizam pelo lugar ocupado, fundamentalmente, pelos(as) pais e mães ou pelos(as) responsáveis pelos(as) jovens.

Na perspectiva deste trabalho, mediando as relações de seus(suas) filhos(as) com os significados de escolarização estão os(as) adultos(as) e, portanto, cabe-lhes importante atribuição na criação intencional de situações que promovam necessidades e desejos relacionados à apropriação dos conhecimentos escolarizados. Assim se dá o caráter histórico dos afetos (compreendido como tudo o que se refira às emoções), que são consequentes de efeitos ocasionados por objetos, acontecimentos e relações com os quais os indivíduos interagem diariamente no decorrer de sua existência. Os afetos são o que mobilizam os esforços ou a atitude dos sujeitos ante os objetos sociais, originando sua ação e e sua atividade – o que possibilita pensar a motivação do ser humano como sendo emergente da atividade realizada pelo indivíduo no âmbito de um processo histórico, na medida em que é integrada nos diversos momentos da atividade e em que mantém seu caráter extremamente variável – compreensão esta que rompe com a concepção de constância e de homogeneidade da motivação humana.

Assim, pode-se compreender a força das relações humanas – inclusive a das familiares –, na produção do sentido que a escolarização adquire para cada sujeito e na propiciação de

situações que incidam sobre a geração da motivação para o engajamento do indivíduo nesse processo.

Considerando as questões apontadas, alguns(mas) entrevistados(as) relataram que os conceitos e os sentidos que atribuem hoje à Educação e à escolarização foram advindos e construídos a partir do que aprenderam com suas famílias ou por meio da convivência com pessoas que possuíam/possuem alguma influência sobre eles(as) e com as quais narraram manter relacionamentos de afeto.

Tais relatos embasam à concepção da teoria de Vygotsky acerca de que os significados se apoiam no que está estabelecido pela cultura de determinado grupo social e, por isso, a internalização destes estará condicionada às mediações externas das relações entre os indivíduos do grupo. Elogios da família aos(às) estudantes, a valorização da escola como fator constitutivo do sujeito, assim como dicas familiares de como estudar podem ser aspectos relevantes em suas vidas, constituindo elementos de construção dos sentidos internalizados pelos(as) jovens acerca de seus processos de escolarização. Tais aspectos de relevância tornam-se perceptíveis na fala da estudante Graziela:

*(...) Os meus familiares sempre me elogiavam muito, sempre me elogiaram dizendo: 'Ah, você está indo muito bem, se esforça!'. Eu gosto disso, deles falarem que eu vou bem e tal, 'Parabéns!, Grazi é inteligente' e, sei lá. (...) Eu não, eu não fico pensando 'Ah, vou conseguir um emprego estudando', eu fico pensando que eu vou ser uma pessoa... Pensando mais nesse lado mesmo, que vai ter bastante conhecimento, então quando eu conversar com uma pessoa, a pessoa vai ver que eu tenho base em vários assuntos, vai falar: 'Nossa, legal conversar com a Grazi. A Grazi conhece as coisas', só isso. (...) Eu quero ter, eu quero tomar decisões de uma forma mais lógica pra eu saber que que eu estou fazendo certo, entender quê que eu estou fazendo... Mais sábia, né? Quê que eu estou fazendo certo, quê que eu estou fazendo de errado. Eu acho que a escola e os estudos têm muita influência nisso. (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

Além da família, outras pessoas do grupo social no qual o estudante está inserido podem ser fundamentais na construção desses significados e sentidos de escola e escolarização. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, na adolescência, por exemplo:

*(...) por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura o sentido pessoal da vida. Esse comportamento em grupo ainda dá*



origem a novas tarefas e motivos de atividades dirigidas ao futuro, além de possibilitar ao jovem adquirir o caráter de atividade profissional/de estudo (FACCI, 2004, p. 71).

No seguinte trecho da entrevista de Graziela, acerca de um diálogo estabelecido com uma amiga na escola, essa questão fica muito clara:

*Eu acho que eu estava no marmiteiro com uns amigos, e aí eu estava: 'Ai, que saco, não quero estar estudando, não sei o que' - eu estava estudando Matemática -, e aí eu estava muito triste, estava caidinha, assim, e a minha amiga chegou e falou assim: 'Grazi, está tudo bem e tal?', eu falei: 'Não, não quero mais, não quero estar aqui', aí ela pegou e falou assim: 'Tá, onde é que você queria estar agora?', aí eu falei: 'Ah, eu queria estar viajando, queria estar em uma praia, eu queria estar aproveitando e tal', e aí ela disse: 'Ah, e como é que você... Qual é a forma mais fácil de você conseguir isso? Qual é a maneira mais segura?', aí eu falei: 'Estudando', ela disse: 'Então, é preciso. Você tem que fazer essa parte'. Aí ela disse: 'Você não quer, mas pra você chegar lá você tem que passar por isso'. Eu disse: 'É, pra conseguir uma condição financeira melhor', porque a verdade é que você pode ficar lá esperando ganhar na Megasena um tempão ou você pode estudar, né? Pra conseguir chegar lá. (...) E aí, depois disso, é isso que eu penso hoje, eu não, não penso só em: 'Ah, vou estudar e aí eu vou ter um emprego e acabou'. Não, eu quero continuar estudando, pra sempre melhorar. (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

Conforme fomos analisando os relatos dos entrevistados, percebemos também que os sentidos sobre escola e escolarização vão sendo construídos a partir de falas das famílias ou mesmo das situações vividas em família pelos(as) jovens. Mesmo com histórias de adversidades, pais e mães significam a escola como um dos únicos meios de se poder deixar para trás a pobreza ou de se progredir na vida, como assinalado por Patto (2015) quando afirma que a escola sempre foi vista como uma instituição redentora da humanidade, reconhecida pela população pobre e também pelos negros como uma das únicas formas de se ascender socialmente. Historicamente, a família valorizou a educação pois, a partir da escolarização, os menos privilegiados poderiam “cruzar os umbrais do progresso”. O trecho a seguir demonstra tal afirmação:

*O estudo significou pra mim que toda classe média baixa não tem estudo, e o sofrimento é maior para elas. E quando a pessoa tem estudo ou uma profissão, é menos sofrimento. Não têm profissão, não têm conhecimento, não têm... Tudo é praticamente baseado no*

*conhecimento, né? Porque quando tem conhecimento, a pessoa vê de outra forma o mundo. Dentro de casa, fora de casa, vê outra coisa, né? Eu vejo... Via o meu padrinho, que ele viajava no mundo inteiro só fazendo palestra, e ele não precisava sofrer para ganhar, né? Então ele tinha do bom e do melhor. Sofrer é trabalhar muito fisicamente, mentalmente. Parece que a pessoa pobre trabalha tanto, tanto, tanto como... Hoje em dia eu estou passando isso, eu estou vivendo isso. Eu queria fugir muito disso, eu enxerguei isso desde muito nova, só que a sorte não me acompanhou. Por mais que eu lutava, não consegui, mas eu queria poupar disso os meus filhos. Eu falei: 'Tudo bem, eu vou assumir qualquer esforço, qualquer sofrimento, mas eu não quero que meus filhos passem pelo que eu estou passando'. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

A maioria das famílias de classes populares não detém recursos financeiros para buscar formas de ascenderem socialmente, então buscam auxílio em recursos outros, tais como a religiosidade, para superarem as suas condições de vulnerabilidade. Posteriormente, percebem que na sociedade de classes, a escolarização configura-se como meio de transitar de um *locus* social para outro, como aponta o relato a seguir:

*(...) Pensei: 'Preciso mudar minha vida, né?'. Aí foi que eu tive forças pra quando eu vi como realmente a situação estava... Inclusive, o pai da Graziela foi preso porque ele tentou furtar um celular de uma menina pra vender, sabe? E aí eu falei 'Não, minha vida não é isso que eu quero. Não é isso que eu quero pra minha filha', e foi, acho que foi daí que eu tirei forças, eu ia muito pra igreja e orava muito, né? Pedia muita força pra Deus e foi daí que saiu forças e eu falei: 'Não, eu preciso mudar'. Aí eu fiz a Pedagogia, eu fiz a Pós, né, em Alfabetização e Letramento, agora eu estou fazendo Contação de Histórias. Fiz também a faculdade de Matemática, e também estou fazendo Letras. (...) Eu gosto muito de estudar. E pretendo fazer um Mestrado também. Vamos ver, quero fazer. Eu quero fazer em Alfabetização, que é a parte que eu gosto mais. É o meu sonho (...). Então, foi assim que a Graziela viu a nossa vida mudar, né; foi através do meu estudo, da minha faculdade. (Cristina – 40 a, mãe de Graziela – 16 a)*

Muitas das histórias de vida dessas famílias pobres demonstraram que sempre lhes fora tirado muito do pouco que possuíam e que o conhecimento escolarizado fora a única garantia que tiveram de não serem expropriados daquilo o que se tornou parte de si mesmos:

*(...) , o ensino, isso aí, é sempre importante, né? (...) Por que o estudo, o conhecimento é a única coisa que ninguém toma da gente, né? Essa é a realidade, né? A realidade é essa. Se tem uma coisa que ninguém toma é o que a gente conhece, nosso conhecimento. Podem tomar tudo de você, menos isso. (Antônio – 52 a, pai de Juliano – 15 a)*

*Sempre, é mais que importante, a educação, o estudo, é algo que ninguém tira de ninguém, né? Você pode ter um dinheiro, alguém chegar e te roubar, vai levar; agora, a sua educação, o que você aprendeu ninguém tira de você. Isso é teu, você vai levar com você sempre, e é o que eu passo pros meus filhos, né? O conhecimento, você buscar cada dia algo melhor pra você, conhecer sempre algo mais, histórias de outros países, novas culturas, é coisa tua; e é assim, aos pouquinhos, acho que eles conseguem entender isso. (Nilza – 45 a, mãe de Nara – 18 a)*

Pelos relatos, podemos perceber que por intermédio dos conceitos mediados pelas famílias e pelos valores que regem às relações (de consumo) na sociedade do capital, os(as) estudantes se apropriam do significado de escolarização como sendo condição necessária ao acesso a oportunidades de crescimento pessoal e financeiro na vida:

*(...) Talvez eu tenha olhado aquelas peças de brinquedos muito grandes nas lojas e ver que eu não teria condições de comprar aquilo, e eu me imaginei em uma situação financeira em que eu pudesse pegar as coisas que eu quisesse, então fez sentido pra mim o que os meus pais dizem que a escola era o único caminho que eu ia chegar lá, pra que, se eu conseguisse, né, estudar, eu conseguiria um bom emprego. Aí eu vou ter mais dinheiro pra conseguir as coisas materiais que eu queria e ajudar a minha família, pra gente sair mais e fazer “n” coisas. (Guilherme – 17 a, filho de Tainá – 54 a)*

Para outros(as) estudantes, além de ascensão social e financeira para propiciação de autonomia e de acesso a bens de consumo e serviços na sociedade capitalista, o estudo e a escolarização assume também o sentido de desenvolvimento humano e de processo viabilizador de maior grau de liberdade ante a tantos condicionantes postos por suas situações de vida:

*Pesquisadora: Qual o significado do estudo hoje na sua vida?*

*Vivian: No momento está sendo, ah, de certa forma, uma forma de... Está sendo um meio de libertação, porque eu... Meu objetivo é me formar pra fazer a faculdade que eu quero, pra trabalhar no que eu quero, me focar em coisas que eu gosto, então, de certa forma, vai ser um meio de conseguir uma libertação pra mim, porque finalmente vou*

*conseguir lidar com assuntos do meu interesse no meu cotidiano... Eu sei que não vai ser perfeito, mas vai ser pra algo que eu me identifico, algo que eu gosto, algo que eu tenho prazer de fazer, porque desde criança eu gosto dessa área, não especificamente o Design, mas dos assuntos tratados nela, tipo desenho, coisas visuais, estética, arte... Então, de certa forma, o estudo no momento está sendo um caminho de libertação pra mim. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

Tais relatos observados em suas consonâncias mostram que diante dos sonhos e dos objetivos para o futuro compartilhados pelos(as) estudantes e por seus pais e mães, muitas dessas famílias também lançam mão de sacrifícios para conseguirem oferecer o melhor possível para seus(suas) filhos(as). Como a escola pública, não raras vezes, tem se abastido de cumprir a função de oferecer a escolarização consistente e necessária para que os(as) jovens atinjam condição suficiente de serem aprovados(as) em vestibulares de boas universidades, esses pais buscam outros meios para conseguirem oportunizar êxito aos seus filhos e filhas, como por exemplo, matriculando-os(as) em cursinhos, comprando-lhes livros ou recorrendo ao auxílio de outros parentes, tal como assinalam os relatos abaixo:

*(...) Coloquei ela em um cursinho, porque ela estudou a vida inteira em escola pública, e apesar de tantos altos e baixos, assim, em nossa vida, eu procurava sempre incentivar ela a ler... Tanto que hoje ela adora ler, que ela era, tinha 5 aninhos, 6, eu já dava livros e livros pra ela, pra ela ler, mesmo eu não podendo estar, assim, o dia com ela, presente, mas eu sempre dava alguma coisa pra incentivar a estudar. Dava livros, dava jogos pedagógicos... Minha mãe e minhas irmãs ajudavam também, bastante. E aí foi, assim, com isso, ela estudando, se esforçando também, que ela é muito esforçada, que aí ela conseguiu passar. Passou no SENAI, passou na Federal e passou no... Na ETEC. (Cristina – 40 a, mãe de Graziela – 16 a)*

*É, eu não tinha como ensinar, então eu me sentia mal pra caramba, eu até pagava professora particular pra ela, tinha professor que vinha em casa. Chegou, inclusive no último ano a gente teve que pagar, pagava tipo 80 reais por aula pra ela poder fazer, porque senão ela não tinha nem passado na Federal de tão puxado. Ela também fez o Rumo, o cursinho... (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)*

*(...) Aí eu pensei: 'Então eu vou trancar a minha faculdade e eu vou dar opção para eles', né? Então, eu coloquei eles em escola particular, porque aqui no IF na época só tinha o colegial, não tinha... Acho que até hoje não tem o básico, né? Não tem. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

Também compreendemos que, pelos acontecimentos das trajetórias pessoais de vida dos(as) entrevistados(as), os sentidos atribuídos à escolarização envolveram o seu significado, porém tornaram-se mais abrangentes que este. O sentido, na Teoria Histórico-Cultural, é passível de alterações no contexto em que surge e também pode assumir distinções para cada membro inserido numa mesma cultura, pois o sentido configura-se suscetível à história de mediação de cada pessoa, como explicou Vygotsky (2001) acerca de que o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que desperta na consciência. Nesse sentido, na sociedade capitalista em que vivemos, os significados da escolarização podem estar ligados ao campo profissional, próprio da vida e das questões que envolvem o período da adolescência:

*Além de um conhecimento, porque é muito bom, outra coisa que me incentiva a estudar, também, é por causa do mercado de trabalho, pra eu conseguir me formar, conseguir ter um emprego legal, que tenha uma remuneração estável. Não precisa ser uma remuneração alta pra eu ficar rica, mas que dê pra eu viver bem, estável, então também é um motivador pra estudar. Hum, um pouco de expectativa familiar também, né? Que sempre acaba tendo um pouco de motivação familiar pra você acabar estudando, principalmente porque na minha família não teve ninguém que chegou à faculdade, por exemplo. Não, teve uma tia só, e foi há pouco tempo, mas, por exemplo, minha irmã, ela terminou o Ensino Médio e parou. Minha mãe, se eu não me engano, também terminou o Ensino Médio só, então isso também acaba sendo um motivador pra mim, além da minha família também querer que eu faça faculdade e essas coisas. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

No caso da estudante Vivian, ela parece ter se apropriado do significado de estudos que a família lhe propiciou, no que se refere à profissionalização e ao ingresso no mercado de trabalho, porém, para além disso, Vivian também construiu o sentido de que a escolarização pode lhe proporcionar um *status* diferenciado dentro de seu núcleo familiar, já que se tornará uma das primeiras a atingir o ingresso na universidade até hoje – fator este que a estudante relatou motivá-la para os estudos.

Sobre a questão da vida profissional, Vygotsky aponta que “é precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (VYGOTSKY, 2000, p. 171). Assim,

o autor destaca como o meio sociocultural pode ser determinante no desenvolvimento psicológico do indivíduo:

(...) onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, nem motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (p. 171).

Questões sobre a vida profissional são trazidas na maioria das falas das famílias entrevistadas. Os(as) estudantes são cotidianamente confrontados com as situações financeiras precárias de muitas dessas famílias, mas também com as potencialidades da escolarização, de maneira que têm possibilidades de vislumbrarem por intermédio dela a oportunidade de acessarem a um futuro profissional que lhes forneça recursos bastantes para a sobrevivência, como no relato de uma mãe:

*Nossa! Ele sabe, ele sabe. Nossa! Olha, eu já fiz tantas coisas impossíveis por ele, né? Desde que seja coisa boa, já fiz tudo o que podia e tudo o que não podia, só não queria ver perdido no mundo meus filhos, nem sofrendo, né? Só não quero isso. Eu falo para eles sempre: 'Enquanto eu viver, eu quero uma vida razoavelmente boa para vocês, pelo menos formados'. Pra eles terem uma profissão, uma carreira, uma família, construir uma família, e que eles também sigam esses mesmos exemplos. E com a profissão, eles terem um bom emprego, né... Pra eles parar de sofrer. Eu tenho certeza que eles não vão sofrer como a gente sofre sem estudo, né? (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

Essa concepção também é verificada em falas de estudantes que demonstram valorizar o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal como uma oportunidade de ter um futuro melhor:

*Nossa! Aqui eu vou terminar o Ensino Médio com 20 anos e na escola pública eu poderia ter terminado com 16, 17. Mas vai me ajudar muito o Ensino Médio aqui na Federal, porque com ele eu vou conseguir a faculdade, com a faculdade eu consigo ter a profissão que eu quero e seguir com a minha carreira e ter um futuro, tipo, ter minha casa, ter meu salário... meus próprios bens materiais. (Wendy – 16 a, filha de Welma – 35 a)*

*(...) E eu até falo: 'Mãe, e se eu ficar fazendo faculdade até, sei lá, uns 28 anos, você ainda vai estar me bancando?', ela disse 'Vou, porque é pra você conseguir um bom emprego, então o investimento que eu estou fazendo agora em você é pra que depois você consiga viver bem por si*



*só. Ser independente', minha mãe bate muito nessa tecla de ser independente. Esse ensinamento, a parte da independência, está sendo importante, está me incentivando a me dedicar pros estudos. (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

A escolarização, para muitos dos(as) entrevistados(as), assume também sentido de condição necessária à construção da cidadania, pela apropriação de conhecimentos que permitam a ampla consciência acerca do mundo no qual se esteja inserido, a fim de descobrir-se o modo de funcionamento de seus sistemas e instituições e estar apto a respondê-los de maneira efetiva.

Constatou-se também que os participantes da pesquisa compartilham do significado de escolarização que se relaciona a possibilidades de inserção no mercado de trabalho com remuneração satisfatória, garantindo ao sujeito condições de manter sua existência de maneira confortável na sociedade, como sugerido na fala de uma das mães entrevistadas, quando ressalta que: (...) *Sobre os estudos, eu penso nisso, eu quero que ela se vire, né, na vida, e que tenha condições de se manter bem, de ter uma vida boa e melhor. (Cristina – 40 a, mãe de Graziela – 16 a)*

Sobre os sentidos de escolarização construídos por cada participante, principalmente pelas mães, durante as entrevistas foi possível compreender ainda que possivelmente alguns(mas) deles(as) foram expostos(as) a diversos tipos de sofrimentos ao longo de suas existências, de modo que, ao referirem-se à escolarização, têm-na como parâmetro de condição necessária para adquirir-se conhecimentos que permitam aos filhos e filhas valer-se de seus direitos na sociedade, a fim de proteger-se de violências em amplos sentidos:

*Pensei: 'Meu, o que que eu faço?', porque ele só se preocupava em beber, eu com um filho pequeno de 3 anos e estava grávida de três meses. Falei: 'Não vou me afundar, eu vou pular do barco, eu vou... Sei lá o que que eu vou fazer, mas...', aí foi que justo nessa época eu flagrei ele com uma funcionária. Eu estava grávida de 3 meses e, quando flagrei ele com a mulher, aí eu pensei: 'Agora é o momento'. Aí que eu coloquei ele para fora e aí eu me virei sozinha com 2 filhos, né? Tanto que o Kelvin, ele nem conhece o pai. É porque já no primeiro filho mais velho, eu coloquei ele na justiça e ele sempre fugiu da pensão alimentícia. (...) A dificuldade que eu estava passando, eu não queria para eles, então falei: 'Mesmo com filho, eu vou conseguir ainda fazer, estudar aqui na faculdade Uninove', e eu fiz. Fiz uma prova de ENEM e consegui bolsa de 100%. Fiz primeiro Medicina Nuclear, só que não tinha muito conhecimento, lá na Vergueiro. Depois fiz Enfermagem*

*Cirúrgica, mas depois descobri que o salário não compensava muito. Foi tudo à noite. Por último fiz Direito, e eu gostei porque aprendi muito sobre a vida, mas não pude terminar. (Rosângela – 51 a., mãe de Kelvin – 18 a.)*

A história de Rosângela parece ser a mesma de muitas mulheres brasileiras que assumem a responsabilidade de chefiarem sozinhas suas famílias. Por meio de seu relato e de outros já expostos, podemos então compreender que as pessoas constroem os significados de escolarização permeados por suas trajetórias de vida e a partir das relações que estabeleceram com seu contexto social, inclusive o familiar.

A maioria das famílias participantes desse estudo é proveniente de camadas populares da sociedade e, também por esse denominador comum, apresentaram significações de escolarização similares no que tange à concepção de que a educação pode configurar-se como meio de ascensão social, de modo a lhes propiciar condições mais favoráveis de existência na sociedade capitalista.

Como já apontava Szymanski (2007), as famílias populares valorizam a escolarização de seus(suas) filhos(as) por depositarem na escola expectativas acerca de que, por intermédio dos estudos, esses(as) venham a apropriarem-se de conhecimentos que os(as) tornem profissionais competentes para inserirem-se no mercado de trabalho, de maneira que obtenham a chance de transicionarem nas camadas sociais mais elevadas na medida em que conquistem postos de trabalho menos cansativos e bem remunerados, a fim de que não sejam expostos(as) às mesmas dificuldades e privações vivenciadas por seus pais, como aponta uma das entrevistadas:

*(...) Importa elas estarem bem, não quero elas batendo a cabeça, trabalhando dia e noite igual eu fiz. Isso é muito desgastante, eu não vejo perspectivas, você não está bem, mas tem que ir porque você depende daquilo ali, então isso não é legal. O que eu quero pra elas é que elas tenham, assim, conhecimento melhor pra que elas tenham expectativas, tenham uma segurança melhor pra elas mesmas, conquistem uma vida melhor, pra não depender, porque se você não tem conhecimento ou você vai ralar muito muito ou você vai depender de alguém, e esse alguém geralmente vai aproveitar de você. (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)*

*Hoje eu posso te dizer que a escola é tudo, né? Eu sinto não ter entendido isso na época da minha juventude, né, porque se eu tivesse com a cabeça que eu tenho hoje, eu não teria parado de estudar. Eu*



*teria, assim, feito a minha faculdade, eu teria primeiro pensado em terminar algo e ir trabalhar naquilo pra depois constituir uma família, e eu acho, assim, que é o que eu passo pra Nara: 'Você, mesmo que não queira fazer uma faculdade, mas você tem que ter uma área onde te dá uma estabilidade', né? Então, querendo ou não, a importância do estudo é isso, porque se você... No meu caso, que eu não busquei algo mais pra mim, tenho as minhas dificuldades financeiras na qual eu mostro, escancarar pra todo mundo lá em casa, né? Faço de acordo com o que dá, mas, assim, se eu tivesse priorizado, vamos colocar aí a minha faculdade de Psicologia que eu tanto sonhei e não fui fazer, talvez hoje eu fosse uma psicóloga formada, trabalhando na área, e com estabilidade financeira. (Nilza - 45 a, mãe de Nara - 18 a)*

Por suas trajetórias de vida com muitos obstáculos ao prosseguimento dos estudos, alguns pais relataram à pesquisadora experiências vivenciadas de sofrimento em virtude de não possuírem uma escolarização que os possibilitasse acessar melhores colocações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, obterem remunerações por seu trabalho que lhes propiciasse condições mais favoráveis de subsistência.

Essa questão fica visível quando as famílias relatam as suas histórias de vida e emocionam-se, buscando a superação de sofrimentos que passaram em suas trajetórias, assinalando para os(as) filhos(as) o valor da escola e da Educação. Em suas falas expressam o receio de que seus(suas) filhos(as) possam tomar atitudes que os(as) levem a fracassar, considerando o abandono da escola como um grande fator de prejuízo para as suas vidas:

*Eu fiz até a oitava série completa. Eu acho que eu não tinha assim, muita perspectiva, assim, eu ia mesmo só por ir, não tinha, assim, a cabeça que eu tenho hoje, assim, o que eu passo pra ela, às vezes, da importância do estudo e antes eu não tinha, eu era muito... Por causa acho que da criação... Eu ia pra escola por obrigação, também aí logo arrumei filho, então eu já acabei me deixando levar. (...) Eu vim da Bahia pra cá, com 16 anos eu vim pra São Paulo sozinha. Trabalhei em casa de família, trabalhei em loja de roupa, tudo. (...) Pessoas pegam pra trabalhar em casa de família e eles não quer que você aprende nada que é pra que eles não perdem, assim, a funcionária, né? Se você estuda a tendência é você ir pra um outro cargo, não trabalhar em casa de família. Então, assim, muita gente que eu conheço que trabalhou em casa de família, tipo eu, assim, não estudou até por conta disso. (...) Acho que só me faltou, assim, inteligência pra dar continuidade aos estudos, não parar. E além de inteligência, suporte também, porque quando você tem um filho, com quem você vai deixar? Tem que trabalhar de dia e estudar de noite, mas era só eu e a minha filha mais velha só que ainda era pequena...*

*não tinha ninguém pra me ajudar. (...) Mas isso de ter parado os estudos me fez uma falta danada, a gente passou muita necessidade, até hoje, assim, eu sinto muita falta de ter estudado. Poderia ser diferente hoje. (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)*

O relato de Eliane denuncia as contradições da sociedade regida pelo modo de produção capitalista, evidenciando a luta de classes e a profunda segregação social brasileira; desvela um sistema de exploração no qual vige o olhar utilitário e desumanizador da classe patronal sobre a classe trabalhadora, com vistas à manutenção da divisão social do trabalho e da estruturação da sociedade tal como está posta, por meio da naturalização da ideologia de classes e do impedimento à Educação por constituir-se meio de emancipação humanizadora dos trabalhadores.

No capítulo sobre a função social da escola, refletimos acerca de que, mesmo que a Educação seja direito de todos(as), populações econômica e socialmente desfavorecidas geralmente têm dificuldades em acessar e/ou permanecer na escola devido aos entraves materiais de sua existência, de maneira que a escolarização tende a tornar-se um alvo de difícil realização – o que também fica exemplificado pelo relato de Eliane.

Poderíamos inferir, a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que essa condição de interdição de acesso à continuidade de escolarização impediu Eliane de expandir seus conhecimentos científicos de mundo e ascender a níveis mais elevados de desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2008).

Rego (2014) apontou que, sendo a escolarização fundamental na constituição do sujeito participante de uma sociedade letrada e complexa, tal como a nossa, a exclusão e o abandono da escola constituem-se fatores de extrema gravidade, pois significam “impedimento da apropriação do saber sistematizado, da construção de funções psicológicas mais sofisticadas, de instrumentos de atuação e transformação do meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos” (p. 105). Desse modo, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe apropriação de formas de elevação cognitiva acima da vida cotidiana e, por esse motivo, a formação escolar exerce um papel insubstituível nesse desígnio.

Porém, por constituir-se como ser de volitude, o ser humano não se contenta com os limites impostos pelas necessidades naturais, mas os supera por meio não somente da educação, mas também do trabalho. De acordo com Paro (2001), “a verdadeira liberdade humana, aquela que empresta ao homem sua especificidade histórica, não existe naturalmente, mas é produto da atividade de trabalho humana em sua autocriação histórica” (p. 17).

Desse modo, ao transcender a natureza – que é o domínio das necessidades –, por meio do trabalho humanizador (inclusive o trabalho relacionado à escolarização, ao estudo), o homem constrói a sua própria natureza – a cultura. Superando a primazia das necessidades, o homem, então, produz a sua própria liberdade, transpondo os limites postos pelas necessidades naturais, de modo que, por meio do trabalho e por constituir-se um ser ético, o homem torna-se agente da sua própria história. Assim como o trabalho, os processos de escolarização contêm em si possibilidades de humanização ao promover a criação de motivos atualizados e, consequentemente, novas atividades dirigidas ao futuro.

Asbahr (2005) afirmou que “muitos elementos estão envolvidos na construção do desejo de aprender, por exemplo, o valor atribuído à aprendizagem pela família, pelos grupos sociais nos quais se convive, e de forma mais ampla, pela organização social e econômica” (p. 30).

Essa questão foi demonstrada nesse núcleo através das falas dos entrevistados que deram centralidade à escolarização relacionada ao trabalho como meio de ascensão social e realização de projetos pessoais de vida. Passemos agora à análise do segundo núcleo.

## **5.2 As repercussões do apoio familiar na escolarização**

A fim de abordarmos a temática do apoio das famílias no processo de escolarização, primeiramente necessitamos estabelecer algumas considerações acerca das culturas e dos modos de socialização familiares.

Atualmente, o prolongamento da juventude instigou a necessidade de se redefinir e de se reconfigurar as dinâmicas de convivência em família, já que o apoio estatal é pouco sistemático e visível na vida de adolescentes e jovens. Ao mesmo tempo, os pais e mães vêm assumindo novos significados à vivência da parentalidade, de modo que se tornam cada vez mais, o principal suporte financeiro e instrumental de apoio material nas trajetórias juvenis, até mesmo durante a transição dos(as) jovens para a vida adulta.

Refletir sobre a escolarização dos(as) adolescentes e jovens brasileiros(as) na contemporaneidade implica na compreensão das dimensões do ser e viver a adolescência e juventude nesse momento histórico, no conhecimento das novas estruturas familiares e suas culturas, e ainda repensar a legitimidade dos conhecimentos escolarizados e dos modos convencionais de socialização na escola, de maneira a pressupor a multiplicidade de socializações que incorram em confrontos e entrelaçamentos entre as culturas coexistentes na nossa sociedade.

Faz-se necessário considerar também que, não raras vezes, as culturas e as lógicas de socialização escolarizadas são distintas e até opostas às lógicas de socialização das famílias e das culturas juvenis. Levar em conta tais aspectos implica reconhecer que o processo de escolarização abarca não somente o capital cultural e o capital escolar, mas também as práticas de socialização familiares e, diante dessas premissas, faz-se ainda necessário atentarmos ao fato de que estar em concordância (ou discordância) com a lógica que constitui a escola favorece ou não o sucesso educacional.

Pensar acerca desses aspectos nos auxiliará a não incorreremos no erro de tentarmos explicar caricata e simploriamente às dificuldades de escolarização dos(as) adolescentes e dos(as) jovens, principalmente daqueles pertencentes às camadas populares (LAHIRE, 2004; THIN, 2006).

Comumente, as culturas familiares, principalmente a das classes populares, são indicadas como as culpadas pelas dificuldades de aprendizagem e pela evasão de crianças e jovens da escola. No Brasil, pesquisas publicadas nos anos 80 e 90 revisaram saberes relacionados às famílias de camadas populares e suas relações com a Educação e a escolaridade, apontando para a centralidade e o envolvimento da família nos processos de socialização e escolarização de crianças e adolescentes (ROMANELLI, 1986; PATTO, 1992; NOGUEIRA, 2006; LAHIRE, 2004).

Lahire (2004), em “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, trabalhou com aspectos relevantes das relações existentes entre as vivências das famílias pobres e o sucesso escolar de seus filhos e filhas. Seus estudos desconstruíram mitos existentes acerca dessa temática, pois o autor considerou que os pobres e os(as) alunos(as) não podem ser categorizados, mas sim compreendidos em suas particularidades e diferenças. Ou seja, propôs ser necessário constatar que há dissonâncias entre as famílias, mesmo que pertencentes a uma mesma classe social, assim como também não se pode afirmar a homogeneidade dentro do grupo familiar, pois as culturas e tradições provenientes de cada membro da parentalidade são compreendidas de formas discrepantes por cada um(a) dos(as) filhos(as). Lahire (2004) também demonstrou em seus escritos que a invisibilidade dos pais e/ou mães no contato com a instituição de ensino nem sempre pode ser interpretada como negligência e que a teoria da omissão parental se configura como mais um mito em torno do universo familiar.

De forma análoga, as pesquisas de Thin (2006) demonstraram que, não raras vezes, as condições de trabalho, o sentimento de incompetência (decorrente de medos relacionados à

escolarização em consequência de vivências pregressas de fracasso) ou ainda as contradições entre as lógicas educativas são alguns dos fatores que influenciam pais e mães a eximeirem-se de sua participação na escola.

Também os estudos de Singly (2007) evidenciaram que as famílias consideram o processo de escolarização como extremamente importante, de modo que manifestam esperança e desejo de que, por meio dos estudos, seus filhos e filhas obtenham melhores resultados daqueles que os pais e as mães obtiveram em suas vidas. Segundo o autor, as famílias entendem a escolarização como condição fundamental para a manutenção ou a melhora da posição do indivíduo (e da própria família) no espaço social. Por acreditar que a titulação escolarizada abre portas a excelentes patamares na sociedade, as famílias investem e constroem estratégias para a permanência de seus(suas) jovens na escola, ainda que os diplomas tenham de ser “trocados no mercado de trabalho, correndo o risco de terem surpresas ruins” (SINGLY, 2007, p. 62).

Entretanto, mesmo que intentem privilegiar a escolarização de seus filhos e filhas dentre as necessidades que consideram preeminentes no cerne do grupo familiar, as lógicas educativas e de socialização familiares, principalmente as pertencentes às camadas populares, divergem das escolares, tornando-se muitas das vezes até mesmo contrastantes. Desse modo, tais contradições podem estar também associadas ao distanciamento comumente observado entre as famílias pobres e a escola.

Acerca dessa temática, Thin (2006) escreveu:

Para compreender as relações entre as famílias populares e a escola, é preciso levar em conta o fato de que essas relações colocam em jogo maneiras de estar com as crianças e os adolescentes, maneiras de examinar as aprendizagens, maneiras de comunicar, ou, ainda, maneiras de regular os comportamentos juvenis ou infantis (THIN, 2006, p. 212).

Para o autor, nessa relação família-escola, somente uma instituição assume caráter dominante no que se refere às práticas de socialização: a escola, pois controla os espaços e os tempos de aprendizagem, ensina conceitos científicos abstratos por meio de atividades descontextualizadas e privilegia ações educativas moralizadoras. Embora tenha havido mudanças pedagógicas no âmbito da Educação nos últimos anos, as escolas ainda preservam esta específica lógica de socialização, defendendo um único modo de se pensar, de ser e de se comportar na sociedade, como se o formato de ser humano proposto fosse expressão de uma única cultura “legítima”.

Na outra ponta – dos dominados – encontram-se as famílias e seus modos de socialização expressos no interior de suas relações. Nas camadas populares, tais práticas se dão por meio dos atos da vida cotidiana, com estilos de autoridade, comunicação e relacionamento com o tempo bastante distintos dos modos escolares. A lógica de socialização dessas famílias é muito mais pragmática – imediata e prática –, diferentemente das famílias das camadas médias e altas da sociedade, nas quais as formas de socialização doméstica se aproximam mais às escolares.

Porém, embora destaquemos tais diferenciações, é possível observarmos também muitas semelhanças entre as famílias, independentemente a quê classes sociais pertençam. A primeira delas, poderíamos afirmar que se refira aos novos formatos de estruturas familiares, já que novas estratégias de organização e de configurações estão (e estarão) permanentemente sendo (re)construídas. Outro fato se refere à percepção de que os grupos familiares não partilham de uma cultura homogênea, mas sim múltipla, já que os indivíduos membros da família constroem seus repertórios de sociabilidade distintamente, porém de maneira interconecta, pois esses repertórios são “formulados em meio ao volume global de capital cultural da família e suas redes, da estrutura de distribuição e da natureza do capital cultural familiar que pode ou não ser transmitido” (LAHIRE, 2004, p. 51).

A partir de tais pressupostos, pode-se deduzir que o capital cultural familiar é transmitido às crianças e aos jovens não somente por seus pais e mães, mas por várias pessoas que convivem com o grupo, especialmente a família estendida, os membros da rede social de apoio e dos pares mais velhos (ou mais experientes) que medeiam oportunidades de aprendizagem para a construção de competências, de interesses e do sentido de valorização do processo de escolarização. E são justamente a apropriação de conceitos e de valores culturais familiares e a aprendizagem de competências (de ordem moral, de organização material da vida, de hábitos mentais, de repertório comportamental para as atividades da rotina diária, além das tecnologias intelectuais da vida cotidiana que relacionam-se às práticas escolares) que são fundamentais para o ingresso, a permanência e o êxito dos indivíduos nas tarefas da escolarização.

Pelos estudos de Lahire (2004), também compreendemos que quanto maior a proximidade dos modos de socialização familiar aos modos de socialização escolar, maior é a possibilidade de sucesso na escola. Entretanto, enquanto se observa o movimento em direção à

apropriação da cultura escolar pelas famílias, em contrapartida, a escola segue em desconhecimento das culturas familiares.

Quanto maior for a apreensão da escola dos modos singulares de socialização familiares, mais se tornará possível à instituição de ensino propor formas de agrupamentos e práticas de inclusão escolar, além da criação de processos educacionais capazes da articulação das culturas familiares às escolares. Assim, a escola estará apta a obter mudanças significativas em sua própria cultura sem sucumbir às desigualdades sociais quando tornar-se capaz de promover a aprendizagem de habilidades que possibilitem aos indivíduos transitarem entre dois mundos através da interculturalidade.

No intuito de nos abirmos às possibilidades de promoção de mudanças na cultura escolar, procedemos mais uma vez à análise das entrevistas dos participantes dessa pesquisa, a fim de conhecermos e apreendermos os modos singulares de socialização familiares que possibilitam (ou impossibilitam) aos indivíduos vivenciarem o processo de escolarização com sentidos positivos (ou negativos).

Acerca dos dados sobre os modos singulares de socialização e sobre as culturas familiares que pudemos coletar a partir de relatos dos(as) entrevistados(as), destacamos que na maior parte deles observou-se que o apoio familiar é fundamental ao processo de escolarização dos(as) estudantes, como se pode constatar nos seguintes relatos:

*Não, assim, eu acho que nessa questão da família é um ponto muito importante e eu... A minha visão sobre a minha vivência com isso, né, é que a família tem um papel muito fundamental nisso, e eu acho que a partir do momento que a família abraça o estudante e fala: 'Não, a gente está com você. Você tem um apoio', se torna muito mais fácil pra pessoa porque ela se sente mais motivada. E já quando não tem esse retorno da família, ela se sente mais sozinha e ela acaba se fechando e indo procurar ajuda em outros lugares. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

*Acho que, tipo, as notas são individuais, mas o que, tipo, o que gera elas acho que não tem de ser. Acho que, é como eu disse, se a gente tiver um incentivo, um apoio familiar, a gente consegue ir muito melhor. Se tiver alguém acreditando na gente, a gente consegue ir muito melhor. A família e até os professores mesmo, se eles acreditarem na gente, a gente consegue ir muito melhor. Porque a gente tem capacidade, só que, talvez, a gente não tenha, tipo, desenvolvido ela porque nem a gente ainda acredita na gente. Então se a gente ver uma pessoa acreditando na gente, isso vai fazer com que a gente consiga*



*ficar mais confiante. É isso, eu acho. (Wendy – 16 a, filha de Welma – 35 a)*

Por meio dos discursos, constatamos que o apoio familiar permite ao(à) jovem que este(a) sinta-se respaldado(a) em seus sonhos e anseios para o futuro, inclusive o suporte familiar permite que o(a) adolescente acredite e se engaje nos projetos de vida que a própria família traça para ele(a):

*(...) Pra mim, esse ensinamento de estudar pra ser independente, a parte da independência, está sendo importante e está me incentivando a ter foco e me dedicar para os estudos. O apoio que a minha mãe, a minha família, me oferece também, né? Essa garantia de que ela vai me bancar até eu me formar na faculdade, né? Acho que de alguma maneira eu me sinto apoiada, mais amparada. (Graziela- 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

Vygotsky (2010) concebeu o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também como ser capaz de sentir, de se emocionar, de desejar, de imaginar e de se sensibilizar. Segundo o autor, são os impulsos, inclinações, interesses, motivações, necessidades, desejos e emoções do sujeito que originam o pensamento, e esse – por sua vez – influencia o aspecto afetivo-volitivo. O teórico concebeu que afeto e cognição não são dissociáveis no ser humano; ao contrário, exercem influência recíprocas e se inter-relacionam no decorrer de todo o processo de desenvolvimento humano. Mesmo que distintas, constituem uma unidade no dinâmico processo de desenvolvimento psíquico, sendo impossível concebê-las separadamente. Por isso, apontou a necessidade de uma abordagem de Psicologia que unificasse os aspectos afetivos e intelectuais no estudo do funcionamento psicológico humano:

*(...) Assim, fecham-se as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos, uma vez que a análise determinista exigiria o esclarecimento das forças motrizes que dirigem o pensamento para esse ou aquele canal. Justamente por isso, a antiga abordagem da psicologia tradicional impede qualquer estudo do processo inverso, ou seja, a influência do pensamento sobre o afeto e a volição. A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (VYGOTSKY, 2010, p. 6-7).*



Leontiev (1978) também defendeu que não se promove o desenvolvimento de processos cognitivos independentemente de processos afetivos – os quais, segundo o autor, são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano.

Em concordância com os teóricos, poderíamos deduzir que as relações familiares produzem mediações privilegiadas em comparação a outras relações que o indivíduo estabelece na sociedade, pois são estas relações que, por meio dos laços de afetividade desde os primeiros anos de vida, permitem aos sujeitos internalizarem significados da cultura e constroem sentidos de mundo a partir de suas vivências pessoais no interior das relações com a sua família.

Deste modo, apropriar-se das interações familiares está condicionado ao ato da “pertença” e à atuação nestas relações, pois a partir destas (por meio da diferenciação e da dependência dos demais), cada sujeito é constituído na interação afetiva e significativa com outro(s) sujeito(s).

Por conseguinte, a ação compartilhada, o afeto, a interação, a imitação, o apoio, entre outros, desempenham papel essencial no processo de desenvolvimento humano - o qual ocorre de “forma permanente e indeterminável, do nascimento à morte, dando-se no transcorrer da vida em ambientes estruturados pela cultura, regulados pelo meio social e marcados pela história da humanidade, na singularidade de cada sujeito e no interior de cada grupo familiar” (VASCONCELLOS, 2002, p. 47-48).

Assim como cada sujeito é constituído de singularidades, cada grupo familiar também o é e, por isso, o apoio familiar é distinto em cada grupo, sendo restrito ao que cada família pode oferecer. Vejamos:

*Ela sempre tentava me acalmar e encontrar uma maneira da gente sair daquele problema, que ela sempre falava ‘Olha, não tenho muito o que fazer, nas condições de mãe o que eu posso fazer é tentar te ajudar, mas eu, infelizmente, não tenho muito o que fazer’, mas eu sempre soube que eu podia contar com ela. Se eu falasse ‘Mãe, arruma um professor particular pra mim’ eu sei que ela ia tentar arrumar, mas era muito difícil ela arrumar um professor particular, não conseguimos, mas... (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

*Então eu falo sempre isso pra Wendy: ‘Corra atrás dos seus estudos’. Às vezes eu não dou muito atenção porque eu não, tem coisa que eu não entendo, da... Quando ela começa a falar, às vezes, assim, você fala ‘Meu Deus, que tanta coisa é essa, filha?’. Eu, é, eu não entendo nada. Ela ‘Ai, mãe’. Ela quer minha ajuda, só que eu não consigo ajudar ela, então eu falo pra ela ‘Tá vendo? Você tem que se esforçar*

*bastante', porque hoje... Eu me arrependo, assim, hoje eu não tenho mais vontade de estudar e nem coragem também, mas eu me arrependo muito. Então eu falo pra ela: 'Você tem que estudar, pra você não... Ter uma vida melhor, poder oferecer algo melhor para os seus filhos, né?'. Eu sempre aconselho ela, e eu sinto falta disso na minha vida, de ter estudado; hoje eu poderia ter uma profissão boa, né? Dar uma vida melhor pras minhas filhas... Não que minha vida seja ruim, eu trabalho, graças a Deus, dependo somente do meu esforço, mas se eu tivesse estudado seria bem melhor, né? Uma faculdade. (...) Se for tarefa que você fala, eu não consigo ajudar porque eu não entendo. É, então, eu não entendo, então nisso aí eu não ajudo. Às vezes ela fica estressada, 'Ai mãe, é muita coisa', eu falo 'Ai, Wendy... não posso fazer nada. Não consigo te ajudar'. (Welma – 35 a, mãe de Wendy – 16 a)*

É muito comum que nas famílias das classes trabalhadoras, os pais não possuam escolaridade suficiente para auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Desse modo, podem procurar outros recursos para auxiliar os(as) jovens a enfrentarem os desafios no percurso da escolarização e, mesmo que às vezes as famílias apresentem também dificuldades financeiras para proverem esses recursos, apoiar/acreditar são ações indicadas por estudantes como importantes para o seu prosseguimento nas tarefas e etapas da escolarização. As falas das famílias, trazem muito dessa realidade:

*(...) Já que ele já vai sair técnico, então, com certeza, ele vai buscar alguma área relacionada a isso. Sei lá, uma Engenharia de Sistemas, sei lá, alguma coisa mais superior, né? E tanto que ele chegou a me comentar: 'Mãe, eu ouço falar de grandes inventores, não tanto daqui do Brasil. Eles vão pra fora do país. Então, se eu buscasse por esse caminho, você me ajudaria?', falei: 'Filho, eu estou aqui para isso. Eu vou te ajudar no que você precisar, desde que você procure alguma coisa para o seu melhor'. Ele: 'Então eu posso ir pro Japão, eu posso ir pros Estados Unidos, Alemanha, sei lá, onde que as pessoas se especializam e encontram as novas técnicas de... Encontrar coisa melhor e depois, talvez, voltar para o Brasil?'. E eu: 'Filho, eu estou aqui para isso. Sempre vou fazer o possível por vocês'. Então, sempre, eu queria que ele encontrasse sempre algo melhor, que cada passo dele seja para frente. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

*Eu ajudava do meu jeito, eu cobrava, mas eu me sentia muito mal de não poder cobrar ajudando, assim. Depois que saiu do  $1+2=3$ , aquelas operaçõezinhas básicas, eu também já não acompanhei mais. (...) Às vezes ela fala 'Ai, Fulano é bom porque a mãe dele é professora.', eu 'Ai, caramba'... mas eu sinto que eu podia fazer, assim, né, essa parte de incentivo, de falar que tem que fazer e tal. Às vezes os*

*materiais, sempre, assim, eu sempre achava que, pô... Eu achava que era um absurdo, assim, um monte de materiais que eles pedia, que eles pedem principalmente em escola particular, né? Mas pra ela não se sentir constrangida, de que ela estudava em um colégio bacana, pra ela não se sentir constrangida, então, assim, eu me endividava, mas eu ia lá e comprava todos os livros com cheque pra pagar o ano todo, fazia questão de deixar todos pra que elas também tivessem... Também, né, pra não ter que pedir lápis emprestado, ou não ter o caderno igual, então até chegava a deixar pegar até caderno de personagem pra que elas se sentissem à altura. (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)*

Outros, ainda se valem de acompanhamento, orientação e incentivos mais enérgicos para auxiliarem seus filhos nas dificuldades escolares que apresentem e produzirem neles responsabilidade por seu processo de escolarização. Pais como o de Juliano acreditam que o “pegar pesado” com o acompanhamento dos filhos possa obter deles melhores respostas de produtividade quanto às notas escolares alcançadas. Essa é a forma que ele encontrou de dar “incentivo” ao filho para as atividades de escolarização:

*Está chateado, eu sempre incentivo ele: ‘Juliano, você tem. Você tem a... Você está em um time, tá? Você montou uma formação e um time. Se o time não está dando certo, tem que fazer o quê? Você tem que mudar a formação.’ Ele: ‘Como assim, pai’, e eu digo: ‘Se você está estudando 1h, 2h e não está dando certo, você tem que aumentar pra 3h ou 4h. Se você está estudando só na sua apostila e não está dando certo, você tem que pegar videoaula. Se não está dando certo, você tem que anotar e perguntar pro professor, ele tirar a dúvida. A dúvida você não tem que trazer pra casa, você tem que tirar na escola. É lá que você tira a sua dúvida, não é trazer aqui pra mim te ajudar’. É, eu peguei com ele agora, mas só que eu já vinha falando pra ele isso. Mas agora que eu peguei pesado, que ele falou pra mim que ia recuperar e não recuperou. É, é porque primeiro tem aquela fase de adaptação, então até fui um pouco maleável, mas agora não, agora, agora... Agora tem que pegar pesado, não tem jeito. (Ântônio – 52 a, pai de Juliano – 15 a)*

Embora Antônio acredite que esteja incentivando Juliano a estudar com maior nível de dedicação a partir de suas falas e de postura mais contundentes sobre o comportamento do filho no que se refira à escolarização, a construção do sentido de estudar para Juliano passa a ser constituído contraditoriamente. Para alguns pais e mães, o apoio se relaciona a exercer pressão para a dedicação às atividades de estudo, porém, para o jovem, esse tipo de incentivo pode assumir o sentido de coerção. Por essa via de compreensão, percebe-se que as expectativas

familiares, nesse tipo de caso, podem prejudicar o engajamento do estudante em seu processo de escolarização.

*Juliano: A vontade que eu tenho é de passar de ano e meu pai parar de me encher o saco.*

*Pesquisadora: Mas qual o sentido que o estudo tem pra você?*

*Juliano: A maioria do que eu acho do estudo é pra fazer, é pra agradar ele.*

*Pesquisadora: Tem mais algum outro sentido?*

*Juliano: Não, só pra ele parar de me encher o saco mesmo. (Juliano – 15 a, filho de Antônio – 52 a)*

*Pesquisadora: Você acredita que o estudo seja importante na sua vida?*

*Juliano: O estudo sempre vai ser importante, só que hoje em dia, assim, eu sinto... Eu fico meio que com um pé atrás, porque o meu pai fica todo dia me enchendo, prensando eu, pra mim estudar. Aí eu fico meio nervoso às vezes, aí chega aqui na hora da prova, assim, eu fico nervoso e acabo fazendo besteira. Por isso que o estudo acaba sendo complicado pra mim. (Juliano – 15 a, filho de Antônio – 52 a)*

No caso de outra estudante e sua mãe, quando se referiram à figura paterna da estudante, também encontramos situação semelhante:

*(...) Ele não fazia ideia do que eu estava passando e ele só vinha e me criticava, falava que se eu estava tirando nota ruim é porque eu não estava me esforçando, porque todo o tempo que eu tinha livre eu estava desperdiçando em vez de estar estudando quando na verdade não era bem assim. Então, se ele fizesse totalmente ao contrário, ou se ele não tivesse falado simplesmente nada, se ele falasse ‘Olha, conta comigo com o que você precisar’, pra mim já seria mais coerente do que ele simplesmente chegar e julgar sem saber o que estava acontecendo. Se ele ao menos perguntasse, se interessasse, mesmo que ele não conseguisse me ajudar, era suficiente. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

*Então, aí era onde ela se sentia, assim, excluída, desprezada: ‘Não vou mais levantar o dedo, vou ficar quieta aqui porque se não todos os outros aqui vão me chamar de burrinha, então vou ficar quieta’. Talvez tenha sido isso, também, não posso afirmar, né? Isso é uma coisa que só ela pode dizer, mas, assim, em ver que às vezes o pai ainda ficava falando: ‘Poxa vida, está na escola e vem pra casa com essas dúvidas, poxa vida! Agora vai chorar? Chorar não vai resolver nada, poxa vida’, sabe aquela coisa? Ficava sendo uma pessoa repetitiva, e onde, de repente, um simples abraço do pai, um abraço de verdade não ia*

*fazer ela passar de ano, óbvio, mas ia dar um conforto, ia ser um apoio, uma coisa mais... Sei lá, ela ia sentir: 'Meu pai está aqui, meu pai está bem próximo de mim. Meu pai está me ajudando de alguma maneira', mas isso ela não sentiu, né? E isso passou. Tanto que quando eu falei que ela tinha sido reprovada, no segundo ano, a primeira coisa que ele falou pra mim... A gente estava vindo pra São Paulo, eu e ele só, ele dirigindo e eu conversando, eu falei: 'A Nara repetiu', ele: 'Ah, então não preciso pagar mais o passeio dela', que era a formatura. Eu falei: 'A gente não está falando de pagamento, eu estou te falando que ela repetiu', e ele: 'Então, mas se ela repetiu ela não vai fazer a formatura', e aí ele começou a bater nessa tecla, só que eu nunca falei isso pra ela, né? Isso eu deixei passar, mas, assim, a preocupação maior dele não era a escola, não era ela, muito menos o estado emocional dela; era não ter que pagar o passeio. (Nilza – 45 a, mãe de Nara – 18 a)*

A estudante Graziela também relatou receber certo nível de apoio familiar às suas dificuldades, porém, nem sempre percebe esse apoio como produtivo com relação às suas reações emocionais frente às adversidades enfrentadas:

*Pesquisadora: A sua família, de alguma maneira, te oferece suporte nas suas dificuldades escolares, te oferece apoio ou auxílio nesses momentos?*

*Graziela: É, quando eu vou atrás e falo: 'Mãe, você pode tentar me ensinar tal coisa?', 'Mãe, você consegue fazer esse exercício?', ou quando eu tenho muito, muito, muito, muito, muito trabalho, e aí eu falo: 'Mãe, dá uma lidinha nesse texto aqui, depois você me diz o que você achou pra eu passar pro computador', aí ela me ajuda nisso. Tem várias vezes que ela pergunta, ah, quando ela vê que eu estou muito, muito atolada de coisas pra fazer, ela pergunta: 'Você tá precisando de ajuda? Quer que eu já ligue a impressora pra já ir imprimindo as coisas?'; e quando já está meio tarde e ela não gosta que eu durma tarde. Quando eu, tipo, viro a noite fazendo trabalho, ela fica brava, não gosta não.*

*Pesquisadora: Você acredita que esse apoio, esse tipo de acompanhamento, ajuda você a se sentir mais segura para continuar estudando no IFSP? Pra continuar estudando no geral?*

*Graziela: É, ajuda de certa forma, mas eu acho, talvez, seria um pouco mais fácil... Eu não sei, mas eu tenho amigos que os pais não dão apoio, que é eles por eles. Então se eles mostram uma coisa, o pai está tipo, nem aí; se tem nota ruim, os pais estão assim, se tem a nota boa, os pais estão assim. Claro que tem nota boa, se você se esforçou, e aí você mostra pros seus pais, os seus pais estão meio assim, é chato porque você fala: 'Caramba, ninguém reconhece, né?'. Mas eu sinto que é um pouco mais fácil quando os pais, sabe, são mais... Não ligam muito. Eu sempre vi assim, que era mais fácil pra quem os pais não ligavam,*

*porque quem os pais ligam, como a minha mãe, é um pouco mais difícil porque cobra bastante.*

*Pesquisadora: Você acredita que é mais fácil o processo de escolarização para esses alunos porque eles se sentem menos pressionados, é isso?*

*Graziela: Sim, me sinto pressionada, por exemplo, em Matemática.*

*Pesquisadora: Você percebe que essa pressão, de alguma maneira, te atrapalha na sua escolarização?*

*Graziela: Sim. Quando acaba a prova e eu vejo a nota, eu falo: 'Caramba... Agora ferrou'. Eu entro em pânico e isso não me ajuda em nada, né. (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

Acreditamos, com base nos relatos, que isso pode ocorrer porque as muitas possibilidades de significação e de modos de apropriação podem incorrer em diversas tensões: “tornar próprio, de si mesmo; atribuir pertença ou propriedade; assumir; tornar adequado, pertinente; desenvolver capacidades e meios (instrumentos, modos) de ação, de produção” (SMOLKA, 2000, p.37). Assim, pode haver consonância ou não entre os modos de apropriação e de significação (de escolarização e de apoio familiar), já que as tensões poderão lhes conceber sentidos diversos para os diferentes indivíduos.

Entendemos ainda que, pelos trechos de entrevistas supracitados, simplesmente cobrar produtividade e resultados satisfatórios dos(as) filhos(as) sem oferecer-lhes suporte emocional adequado às dificuldades enfrentadas e concernentes às particularidades de suas personalidades, não necessariamente é eficaz no que se refere ao impulsionamento do(a) estudante à proatividade e ao engajamento em suas tarefas de estudo, assim como também pode predispor-lo(a) a condições afetivas e motivacionais desfavoráveis a esse engajamento.

O ambiente familiar que propicia a comunicação, a motivação, o afeto, o adequado manejo da autoridade e a valorização dos estudos permite um melhor desempenho escolar de estudantes. Do mesmo modo, contrariamente, um ambiente familiar de disputas, reclamações, recriminações e desvalorizações do estudo limitará o espaço, o tempo e a qualidade das atividades escolares (CORSI, 2003).

No estudo de Velásquez e Soriano (2006) que também versa a esse respeito, se demonstrou a relação existente entre o contexto familiar e o rendimento acadêmico. As considerações da pesquisa apontaram que esta relação não é linear, mas que há possibilidade de inferências acerca de que tais contextos de desenvolvimento dos(as) estudantes estejam associados e que, caso se intervenha no ambiente de relações familiares, torna-se possível levar estudantes a alcançarem êxitos acadêmicos evidentes.



Nesse sentido – acerca do ambiente familiar favorável à escolarização – obtivemos relatos de que alguns pais, além de buscarem oferecer recursos materiais/didáticos e afetivos aos seus filhos e filhas, também recorrem à assistência e ao suporte da família estendida ou de indivíduos de sua comunidade como rede social de apoio aos jovens nas suas tarefas de engajamento na escolarização:

*Coloquei ela em um cursinho, porque ela estudou a vida inteira em escola pública e, apesar de tantos altos e baixos, assim, em nossa vida, eu procurava sempre incentivar ela a ler... Tanto que hoje ela adora ler, desde que ela era, tinha 5 aninhos, 6, eu já dava livros e livros pra ela, pra ela ler, mesmo eu não podendo estar, assim, o dia com ela, presente, mas eu sempre dava alguma coisa pra incentivar os estudos. Dava livros, dava materiais... Mas minha mãe e minhas irmãs ajudavam também, bastante. E aí foi, assim, com isso, ela estudando, se esforçando também, que ela é muito esforçada, que aí ela conseguiu passar. Passou no SENAI, passou na Federal e passou no... Na ETEC. (Cristina – 40 a, mãe de Graziela – 16 a)*

No relato de Cristina, é possível perceber que as famílias podem possuir vínculos com outras pessoas tanto da família estendida como de fora do espaço familiar, de modo que constroem em torno de si uma rede social que lhes propicia apoio nas tarefas de cuidado, proteção e socialização de seus filhos e filhas. As redes sociais formadas pela família estendida, pela vizinhança, pela igreja, pela creche, entre outras, desempenham relevantes funções no dia a dia dessas famílias muitas vezes expostas a privações e adversidades.

Geralmente, as relações da rede de apoio familiar são atribuídas de sentidos afetivos positivos pelos indivíduos, pois essa rede é capaz de fornecer uma série de elementos contributivos a essas famílias que, de forma isolada, estariam limitadas nas suas tarefas de cuidado, proteção e educação de seus filhos e filhas, e essa constatação ocorre principalmente quando estamos a analisar famílias provenientes de camadas populares da sociedade (como no caso da família de Graziela).

O apoio dessas redes sociais é referenciado pelo o que sugeriram Due et al. (1999) quando afirmaram que a rede de suporte social tem relação direta com os elementos qualitativos e comportamentais implicados nesse tipo de relações interpessoais que colaboram para a melhoria da qualidade de vida das famílias apoiadas e contribuem para a difícil tarefa de cuidar, proteger e educar as crianças e os(as) adolescentes que, muitas vezes, podem estar em situações

de risco ou vivenciando as adversidades comuns às vivências de comunidades de periferias urbanas.

De modo geral, essas famílias utilizam-se das redes de apoio quando os recursos que possuem para suprir, cuidar, proteger e educar seus filhos e filhas estão em estado de privação ou precariedade, ou ainda quando vivenciam estados de desamparo de diversas naturezas, tais como físico, social, emocional ou financeiro; deste modo, passam a ser auxiliadas informalmente, porém de forma sistemática, até que instalem-se as soluções possíveis às demandas apresentadas.

*A intervenção familiar foi benéfica pra mim porque eu estava meio que perdido, mas minha mãe ajudou a me reerguer porque eu estava meio pra baixo, também, por causa disso. Ela acreditou em mim, tanto que ela gerou gastos lá em Boituva, mesmo que seja uma escola pública, gerou gastos pra eu ficar lá, o benefício do governo da Assistência Social da escola que eu recebia lá não cobria todos os gastos. Não cobria, mas do mesmo jeito ajudou bastante, mas ela acreditou em mim desde lá e eu não queria que tudo isso caísse porque eu não estava afim de estudar. (...) Não tinha nenhum motivo pra ela continuar com isso, mas ela mesmo assim está me apoiando, então é muito bom. (...) Meu irmão também me apoiou da maneira que ele pôde dando os conselhos, ajudando na parte de Matemática, basicamente isso. (Kelvin – 18 a, filho de Rosângela – 51 a)*

Percebemos no discurso de Kelvin que o axílio pode advir de pessoas pertencentes ao próprio núcleo familiar, como de um irmão. Autores como Andrade e Vaitsman (2002) afirmaram que quando as pessoas e/ou famílias compartilham seus valores por intermédio das redes de apoio, estão expostas a descobrirem necessidades e objetivos em comum e que, em decorrência disso, são capazes de imprimir intensa força de integração e coesão por meio de e para o grupo. Para as autoras, o sentimento de grupo presente nas pessoas que compartilham espaços e esforços mútuos numa mesma comunidade oferece aos seus membros suporte para a melhora da autoestima e contribui para a qualidade de vida de seus participantes. Desse modo, o apoio social compartilhado pelas redes de relações e a força promotora de suporte emocional e social para essas famílias constituem-se em fatores de relevância para o enfrentamento de privações e adversidades das quais as famílias participantes dessa pesquisa compartilham.

Porém, embora procurem enfrentar às situações adversas por intermédio do apoio recebido de sua rede social, as condições econômicas e de vida das famílias populares são muito difíceis, de modo que alguns pais, pelo exaustivo trabalho para sustentar suas famílias, não



conseguem se ausentar de suas atividades laborais para comparecerem às atividades de integração família-escola requeridas pela instituição de ensino. Desse modo, comumente as famílias pobres são indicadas pela escola como não participantes do processo de escolarização dos(as) seus(suas) filhos(as).

Tais afirmações são também descritas nos estudos de Lahire (2004) quando o autor esclarece que famílias pertencentes às camadas populares da sociedade enfrentam dificuldades socioeconômicas de existência, de modo que muitas vezes se veem obrigadas a ausentarem-se de determinadas atividades propostas pela escola pela submissão a seus compromissos empregatícios. Para o autor, essa ausência parental dos espaços de participação da escola não significa “omissão familiar”, pois as famílias referenciadas por seu estudo – à semelhança das famílias participantes desta pesquisa – afirmaram atribuir grande importância ao processo de escolarização de seus(suas) filhos(as).

As famílias pesquisadas ressaltaram acreditar que a escola/a Educação seria a única forma de seus(suas) filhos(as) acessarem a um futuro melhor, de maneira que expressam o sentimento de que desejam para seus filhos e filhas melhores condições de vida do que as que foram capazes de obterem para si. De acordo com Szymanski (2007, p. 115), “a escola é tida pelos extratos populares como o único meio de acesso às camadas superiores e, tanto a própria instituição escolar como as aprendizagens que lá se adquirem, são muito valorizadas”.

E é por valorizarem tanto o trabalho pedagógico desenvolvido na escola que as famílias populares frequentemente aceitam sem reflexão crítica as afirmações da instituição escolar – de modo que se estabelecem, entre ambas instituições, relações assimétricas de poder. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 53) destacou:

Ademais, parceria supõe igualdade, e as relações escola-família são relações de poder em que as/os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/ es, especialistas, professoras/es) têm poder sobre os leigos (pais/mães). São relações também mediadas por outras relações de poder (de classe, raça/etnia e gênero) que, em princípio, ora podem favorecer as/os professoras/es, ora os pais ou mães ou responsáveis.

Nesse contexto, surgem as justificativas às dificuldades no processo de escolarização pautadas na incapacidade dos(as) alunos(as) e/ou pelo desinteresse e desorganização de suas famílias. Os preconceitos que embasavam tais concepções se apoiam nas ideias de “família desestruturada” e “carência cultural”. Essa última baseia-se na compreensão de que a família pobre, pelas carências que experiencia, privaria de estimulação cognitiva o desenvolvimento de suas crianças e seus adolescentes. Patto (1997, p. 213), porém, afirmou que “pobreza material

nem sempre vem acompanhada de pobreza cultural. A cultura não é privilégio de ricos nem de pobres, mas de quem a tem. A inteligência humana não depende da riqueza nem da pobreza”.

Embasando-se nos pressupostos da teoria da carência cultural, alguns profissionais da escola relatam não encontrarem apoio de seu trabalho junto às famílias, de modo que ganha força a ideia generalista de que os pais e mães de famílias de camadas populares não são aptos a conduzirem seus filhos adequadamente no processo de escolarização, pois esses profissionais apoiam-se em ressaltar características negativas dessas famílias – as quais supostamente estariam relacionadas às dificuldades escolares dos(as) alunos(as) –, impedindo o reconhecimento de que a experiência que esses pais e mães possuem no convívio com seus filhos e filhas são valiosas para o enfrentamento e superação dos desafios que alunos(as) com dificuldades em sua trajetória de escolarização enfrentam(rão) cotidianamente.

O relato a seguir contradiz a teoria da “omissão parental”:

*Pesquisadora: Você precisou de outras ajudas durante a sua escolarização aqui no IFSP, pessoas com quem você pôde contar, tais como a sua mãe ou o seu pai? Por exemplo, no caso do seu segundo ano, sei que sua mãe esteve presente pra conversar com os seus professores, com a coordenação. Conversar até com a direção escolar e direção de ensino. Como foi pra você ela ter se disponibilizado a vir até aqui, solucionar questões importantes para o seu processo dentro da escola?*

*Nara: Precisei de várias ajudas e tive o tempo todo, inclusive minha mãe falava que se precisasse vim todos os dias da semana até que se resolvesse o problema, ela viria. Ela estava a par de tudo, e nesse ponto ela me cobrava, todo dia eu chegava em casa e ela falava: ‘E aí? Alguma notícia, alguém já falou alguma coisa? Já te deram uma resposta sobre isso, uma resposta sobre aquilo?’, então nessa...*

*Pesquisadora: E essa cobrança, você percebia como benéfica ou não pra você?*

*Nara: Sim, era boa. Porque ela sabia que era pro meu bem e que aquilo, tecnicamente, era o que mais importava.*

*Pesquisadora: No dia em que houve aquela reunião pra discutir como que seria o seu plano de ensino pro terceiro ano, como é que foi ter suas familiares (mãe e prima) junto de você na reunião?*

*Nara: Pra mim foi muito bom, porque tinha uma visão de fora da escola... Porque é muito fácil, né? É fácil e é complicado, porque, principalmente, quando alguém da sua família está vendo alguém te criticando, alguém te julgando, a pessoa se dói um pouco, né? Mas no caso de ter minha mãe foi muito mais tranquilo porque ela acompanhou tudo de perto, ela sabia o que estava acontecendo. Então na hora de bater de frente com eles e falar: ‘Não, pera aí, isso está errado. Vocês estão sendo os errados da história’, pra mim foi até melhor porque ela*

*sabia daquilo tudo, né? Então eu me senti mais confortável com ela aqui. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

Conforme a exposição supra, é possível constatar que, de fato, como descreveu Lahire (2004), a “omissão parental” é um mito, pois Nilza (assim como muitos outros pais e mães) esteve presente na escola, junto ao corpo docente e equipe sociopedagógica, em todas as etapas de resoluções de conflitos e de dificuldades que se relacionavam ao processo de escolarização de Nara na passagem do segundo ano para o terceiro ano do Ensino Médio Técnico.

Pelo relato, percebemos também que a presença e a participação da família na escola, inclusive em situações conflituosas, proporciona ao(à) estudante a sensação de conforto e proteção, de maneira a ter permitido que Nara enfrentasse às circunstâncias adversas que se apresentavam com maior senso de representatividade, justiça e confiabilidade nos desdobramentos acordados entre família, estudante e corpo docente com relação às decisões que se relacionassem ao seu futuro escolar dentro da instituição de ensino.

Sobre esse tipo de apoio oferecido, precisamos compreender que a rede de proteção familiar pode permitir que o estudante desenvolva resiliência para lidar com situações adversas ao invés de envolver-se com pessoas ou recursos que possam prejudicar seu desenvolvimento pessoal e/ou escolar.

*Assim, eu acho que essa questão da família é um ponto muito importante e eu... A minha visão sobre a minha vivência com isso, né, é que a família tem um papel muito fundamental nisso, e eu acho que a partir do momento que a família abraça o estudante e fala: ‘Não, a gente está com você. Você tem um apoio, o nosso apoio’, se torna muito mais fácil pra pessoa porque ela se sente mais motivada. E já quando não tem esse retorno da família ela se sente mais sozinha, e ela acaba se fechando ou indo procurar ajuda em outros lugares não tão bons. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

Entretanto, não são todas as famílias que apresentam disposições psicológicas assertivas para a percepção das dificuldades emocionais enfrentadas por seus(suas) filhos(as) no processo de escolarização, devido, talvez, às suas próprias histórias de vida relacionadas às suas vivências escolares, ou ainda, talvez, pela introspecção dos(as) adolescentes e pelas dificuldades pessoais para compartilharem os seus sentimentos/sofrimentos relacionados às dificuldades enfrentadas durante os processos de estudo, impossibilitando-os(as) de pedirem ajuda.

Exemplos se dão nos seguintes fragmentos:

*Acho que também é possível desistir quando a gente não encontra apoio. Tanto é que comigo um pouco foi assim, eu deixei de acreditar no meu potencial, deixei de acreditar naquilo que até então era muito fácil pra mim porque eu não tive todo o apoio que eu queria e que eu precisava. Fez muita falta o meu pai também não ter se envolvido, porque dentro da minha casa, quando eu mais precisava de apoio, era às vezes uma cobrança, no momento em que uma cobrança não era o que eu precisava. Então, talvez, se ele tivesse uma sensibilidade maior, se ele tivesse visto o que eu de fato precisava, que era na verdade apoio, talvez tudo tivesse sido um pouco diferente. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

*Pesquisadora: A sua mãe faz algum tipo de acompanhamento ou cobrança relacionada aos seus estudos?*

*Wendy: Não. Minha mãe, ela não procura saber minhas notas, se eu não falar para ela não pergunta, ela não pergunta como foi a prova, se eu fiz prova, mas se eu falar para ela, por exemplo, que eu tirei uma nota baixa, ela vai reclamar. Mas se eu não falar, ela não vai saber. Por exemplo, se eu tirar nota baixa e falar pra ela, minha mãe reclama dizendo: ‘Nossa, você fica se matando de estudar e ainda consegue tirar essa nota! Aposto que tem muitas pessoas que nem estudou o tanto que você estuda e consegue ir melhor que você. Eu esperava mais de você. Ainda fica estudando aí à toa, que nem consegue tirar uma nota tão boa nessa escola. Essa escola está deixando você louca, porque você tá estudando muito. Eu vou acabar te tirando de lá e te mudando para sua antiga escola.’ (...) E isso me causa desmotivação, né? Porque se nem a minha mãe, tipo, me incentiva a estudar, que é uma coisa que ela mesmo sempre falava: ‘Você tem que estudar pra você ser melhor do que eu, ter uma vida melhor do que a minha’, se ela não me incentiva a fazer isso, quem vai me incentivar? Então, isso gera uma desmotivação grande. (...) Se ela me incentivasse e cobrasse mais, eu ia estudar mais, eu ia me esforçar mais do que eu me esforço já, para poder mostrar para ela que eu estou indo bem melhor, que estou conseguindo ter notas melhores. (...) Pra mim, isso significaria que ela estaria acreditando em mim. É sempre bom a gente saber que tem uma pessoa que acredita no nosso potencial, então a gente vai querer mostrar pra essa pessoa que ela está acreditando na pessoa certa e que a gente é capaz de mostrar pra ela, tipo, tudo aquilo que ela tinha depositado em mim, aquela expectativa, que é verdade. Que pode ser verdade. Porque eu acredito com certeza que o apoio dos pais pode ajudar a gente a superar as dificuldades. (Wendy – 16 a, filha de Welma – 35 a)*

*É, eu não chegava a demonstrar tanto, então... Não muito por culpa delas, assim, da minha família, mas acabava não tendo tanto apoio, mas é porque eu também acabava não expressando que eu estava me sentindo muito pressionada; o máximo que meus familiares notavam, por exemplo, é que eu começava a ficar mais impaciente, mais irritadiça, eu começava a fazer umas cargas muito grandes de estudo, então eu ficava cansada com mais facilidade. Então não tinha tanto apoio quanto nas épocas que eu estou expressando precisaria, mas não por culpa da minha família, mas mais porque eu não demonstrava que eu estava tão pressionada. Se eu tivesse demonstrado, talvez teria recebido apoio... assim, não todo o apoio que eu precisava, que eu preciso quando eu estou pressionada, mas algum nível de apoio maior do que eu recebia ao longo desses anos, acho que sim. Por exemplo, quando a pessoa está em uma semana de prova e se está vendo que ela está dormindo 1h por noite por começar a estudar demais, eu acho que seria uma boa, por exemplo, se seus pais chegasse e falava: 'Oh, mesmo que você não tenha terminado a matéria, era bom você parar um pouco porque a partir daqui você não está absorvendo mais nada, você está se desgastando só'. Minha mãe acabava não vendo isso, mas talvez esses toques, esses cuidados à mais, ela poderia ter dado. (...) Ela só ficava o ano inteiro perguntando se eu ia passar de ano, mas ela não chegava a acompanhar nota, essas coisas, isso não, a menos que eu tivesse a iniciativa de mostrar. (...) A falta desse acompanhamento próximo dela, por um lado, eu acho que foi bom porque demonstrava que ela confiava em mim e sabia que eu era uma pessoa responsável, mas por outro, era ruim porque, talvez, se ela soubesse, por exemplo, desde o início do ano que eu estava com dificuldade em algumas matérias, tipo Matemática, talvez, sei lá, ela se propusesse a tentar me ajudar de alguma forma, como contratar um professor particular, alguma coisa assim. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

Pelo exposto até aqui, não há dúvida de que o apoio familiar é necessário ao êxito do processo educacional. Quando o(a) estudante não recebe o auxílio, a compreensão, o incentivo e o apoio de que necessita ou ainda não consegue comunicar aos seus familiares as dificuldades que possa estar enfrentando, as possibilidades de auxílio se restringem e o(a) jovem, muitas vezes, passa a ter de lidar com situações estressoras de forma desacompanhada, colhendo resultados bastante negativos à sua crença de autoeficácia, sofrendo danos na sua autoestima e também somando cumulativos pequenos fracassos em seu processo de escolarização.

Nem sempre o(a) adolescente possui resiliência/aprendizagens suficientes para enfrentar suas disposições emocionais negativas (frustrações) diante das dificuldades escolares e, desse modo, sua percepção de sofrimento é agravada diante da solidão em meio a esses processos, ou ainda podem buscar refúgio de suas angústias por insucessos em situações que o(a) coloquem em condição de vulnerabilidade.

*Kelvin: Eu acho que o que me influenciou pra que no ano passado eu não passasse de ano aqui na escola foi desleixo meu, particularmente, porque no IF em si tinha coisas pra me ajudar, de certa forma, porque teve aulas, conteúdo, reforços, teve plantão de dúvidas de cada matéria, mas só que eu não conseguia aproveitar de certa forma, porque nunca estava meio que evitando colar, de certa forma, eu não estava... Não é que eu não estava afim de estudar, mas eu não estava afim de conviver com certos alunos, com todo o ambiente em si aqui no IF. Acho que pelas dificuldades que eu tenho e que eu desenvolvi.*

*Pesquisadora: Você conseguiu contar a respeito dessas suas dificuldades para a sua família?*

*Kelvin: Não, eu não fazia isso, eu me isolava tanto da minha família quanto da escola, dos amigos que eu tinha feito no início do ano. (...) A partir daí eu comecei a faltar nas aulas e a ir todos os dias para a Lan House ocupar o meu tempo e me envolvi com jogos na Internet. (...) Só que agora eu comecei a ir em psicólogo, comecei a descobrir os meus problemas. Tenho psicólogo semanalmente no AME e estou fazendo, também, estou tomando uns medicamentos que mandaram.*

*Pesquisadora: Você está sendo atendido pela Psiquiatria?*

*Kelvin: Sim, já faz um tempo, já estou tomando remédio há uns 4 meses, por aí, por causa do jogo. (...) Na Psicologia, eles fizeram meio que um teste pra descobrir meu outro problema, falaram que... Eu não sei se... Acho que eu tenho, no caso, Discalculia. Então, estão também me ajudando com isso agora, atualmente. (Kelvin – 18 a, filho de Rosângela – 51 a)*

Porém, apesar das circunstâncias adversas acima relatadas no que refere às dificuldades vivenciadas decorrentes do afastamento familiar das demandas emocionais dos(as) adolescentes, os relatos abaixo demonstram que o apoio, o incentivo, a fiabilidade da família nas possibilidades de desenvolvimento do(a) adolescente, entre outros fatores, exercem significativas repercussões no comprometimento dos(as) jovens com suas trajetórias de escolarização, mesmo nos momentos em que enfrentem dificuldades. Esse(as) estudantes entenderam que se apenas pudessem contar consigo mesmos(as), possivelmente não conseguiriam/conseguirão chegar ao final do processo de escolarização com êxito:



*O apoio que a minha família está me dando com certeza me ajuda, me faz pensar que as coisas vão melhorar, pra ter esperança. Porque se não for a família... Quem vai me apoiar pra, pra mim continuar estudando e pra mim não abandonar as coisas e voltar pra minha antiga escola, por exemplo? É a família, né. (Guilherme – 17 a, filho de Tainá – 54 a)*

*Eu considero que o papel da minha família foi um pilar muito importante, porque mesmo que eu não tenha conseguido pedir toda a ajuda que eu precisava, eu admito que se não tivesse o pilar da minha família ao decorrer do meu curso, eu admito que provavelmente na metade eu teria desisto, pela pressão. Tanto pelo incentivo de familiares quanto pela exigência, pela pressão da minha mãe pra eu finalizar o curso, eu estou conseguindo terminar, então eu considero muito importante o pilar da família, se não... De alguma forma faz com o que o aluno prossiga, mesmo apesar das dificuldades, faz com que ele persista, com que ele continue tentando, mesmo se está parecendo que não vai dar, como muitas vezes eu pensei sozinha que eu não ia conseguir. Então eu considero que o pilar... A família, em si, é um forte motivador pra terminar o curso. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

A análise dos fragmentos de entrevistas que compuseram esse núcleo possibilitou a compreensão de que as vivências familiares desses estudantes são afetadas por suas próprias condições de existência; entretanto, observou-se que o suporte recebido dos pais e das mães, dos irmãos ou ainda da rede social de apoio significou uma importante fonte de encorajamentos e incentivos para que esses(as) jovens pudessem engajarem-se nas tarefas da escolarização. De modo geral, todos(as) os(as) entrevistados(as), ainda que reconheçam adversidades e sofrimentos padecidos no decorrer de suas trajetórias escolares, reconheceram a relevância da base familiar para o enfrentamento de demandas relacionadas à escolarização e ao seu processo de desenvolvimento humano.

Uma outra questão que nos chamou a atenção foi o fato de a maior parcela de responsabilidade com o cuidado dos filhos e filhas ser depositada majoritariamente sobre as mães. Além de a grande maioria das entrevistadas ser de mães, o peso de ter de cuidar sozinha de seus(suas) filhos(as) ficou muito claro nos relatos das entrevistadas, pois é com as mães que a maior parte dos(as) filhos(as) busca apoio e auxílio na resolução de dificuldades cotidianas:

*Às vezes eu me pergunto, né, se pudesse ter um grupo de apoio de mães na escola, nossa, seria muito bom, eu seria a primeira a me apresentar. Grupo de mães onde cada mãe relate as histórias, tenham conhecimento do quanto é importante ter um filho, quanto orgulho ter*

*um filho profissional e quanta tristeza é ver um filho perdido no mundo, envolvido com coisas ruins, né? Então por isso que eu digo, se pudesse ter um grupo de mães... Para dividir essas experiências, pra que essas mães também mudem a forma de pensar, porque gerar um filho não é só trazer um filho no mundo e largar por aí mesmo, então ter um filho para mim é guiar pelo caminho certo, é cuidar, orientar, é apoiar. E fazer que eles realizem o sonho deles e construam as suas famílias, e que pudessem ter uma ajuda dos pais para realizar o sonho deles, chegar a serem profissionais. (...) Muitas mães me falam: 'Mas eu sou separada, eu sozinha não consigo. Então ele se perdeu na droga, não posso fazer nada', ou então falam assim, como se os filhos não tivessem valor nenhum, e eu falo: 'Olha, eu sou também separada, eu sou sozinha, mas eu luto por eles para que não entrem pelo mau caminho, e que eles se tornem profissionais'. Então, muitas mães não dão valor a... Não sei, assim propriamente, mas pensam assim...*

*(...) Foi muito difícil, mas o orgulho mais grande que eu tive é ter os meus filhos junto a mim. E que não os deixei se perder nesse mundo, né. Então enquanto eu viver eu tenho certeza de que eles vão realizar o sonho deles, e eu vou ver ainda, antes de eu morrer, eles serem profissionais, como eu já te disse antes. É isso que é meu orgulho. E, se pudesse, o Brasil é grande, eu acho que tem grupo de mães, não sei. Eu gostaria de criar, também, assim, na escola, eu queria orientar as mães a ser mais presentes, assim, principalmente na fase da adolescência, né? (...) E aí que eu acho que a mãe tem que ser mais forte, mais presente e forte, porque uma mãe fraca é difícil de lidar com a mente deles. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

Por meio do relato de Rosângela, também foi possível observar-se que, na maior parte das famílias entrevistadas, são as mulheres e mães que ocupam papel primordial no acompanhamento dos(as) estudantes em suas trajetórias escolares e em seu processo de desenvolvimento. São elas quem se preocupam com a segurança, as questões psicológicas, a educação e o desenvolvimento de valores morais de seus filhos e filhas – fato este que nos remete à realidade de inúmeras famílias brasileiras monoparentais chefiadas por mães. A essas mães também carece o apoio e a abertura da escola para o acolhimento de suas demandas e para a oportunização da criação de espaços educativos, de diálogos e de trocas no ambiente escolar, objetivando o suporte e à construção de parcerias junto à parentalidade dos(as) estudantes na busca comunitária de soluções às problemáticas que se apresentem ao processo de escolarização dos(as) adolescentes, pois, nesse tocante, faz-se necessário considerar que, segundo Dourado (2007) e Szymanski (2004; 2007), uma concepção de escola de qualidade abarca a percepção da abertura e do acolhimento da instituição de ensino à participação dos pais e mães na vida estudantil de seus(suas) filhos(as).



Por intermédio dos relatos que compõem a análise dessa categoria, a partir da premissa da teoria de Vygotsky acerca de que a subjetividade humana é constituída a partir das relações entre homens e mulheres no contexto da cultura, constatamos ainda que as interações construídas a partir da comunicação e da linguagem que se estabelecem nas relações familiares têm relevante impacto sobre a formação da identidade dos(as) jovens e importante repercussão na vida social desses(as) estudantes participantes de pesquisa.

As análises contidas nesse núcleo parecem-nos indicar que as experiências e os conhecimentos transmitidos pelas famílias, assim como as internalizações a partir da cultura e as informações recebidas acerca do mundo escolar e do social, todos esses fatores constituem gradualmente a subjetividade dos indivíduos. Por isso, a análise das narrativas nos indica que, quando há incidência sobre os alunos e alunas de atenção, de investimento, de incentivo e de valorização de sua trajetória de escolarização por parte de suas famílias, os(as) estudantes se tornam capazes de encontrarem meios para o enfrentamento de dificuldades que se apresentem nesse processo, de modo que é possível afirmar-se que o ambiente familiar se constitui como condição de favorecimento do êxito escolar.

Assim, a família do(a) jovem estudante funciona(rá) como suporte elementar na valorização da identidade estudantil deste(a) e no enfrentamento dos obstáculos que se apresentarem no decorrer do processo de escolarização dos(as) alunos(as).

### **5.3 As expectativas e suas ressonâncias na escolarização**

A adolescência pode ser compreendida como uma construção social desenvolvida no interior das relações estabelecidas entre as organizações sociais e econômicas que estiveram presentes na historicidade das civilizações ocidentais. Atualmente, podemos compreendê-la como um conjunto de transformações biológicas, psicológicas e sociais que se processam no caminho da infância para a idade adulta e que, como consequência, marcam a reestruturação psíquica do adolescente e a definição de sua identidade e dos papéis sociais que desempenhará na sociedade na qual se insere.

Embora o senso comum caracterize a adolescência como um momento de muitas dificuldades, conflitos e alterações de humor, cada vez mais a Psicologia da Educação tem evidenciado a necessidade de se considerar que este momento não pode ser visto como um período natural do desenvolvimento humano. Devemos considerá-lo em suas singularidades e multideterminações, como um estágio que pode ser dotado de intensas explorações,

descobertas de múltiplas oportunidades e diversas probabilidades de desenvolvimento. Na Psicologia Histórico-Cultural busca-se a compreensão desse período de vida pautada numa explicação de caráter histórico e social, pois a vivência da adolescência pode se caracterizar por uma multiplicidade de fatores, a depender do lugar e do momento em que é vivenciada. Nesse sentido, optamos no presente trabalho pela ideia de adolescência explicitada por Ozella e Aguiar (2008) como uma categoria constituída e representada historicamente pelos seres humanos, significada culturalmente nas relações sociais estabelecidas entre as pessoas. Ao se definir a “adolescência como isto ou aquilo, estamos atribuindo significações (interpretando a realidade), com base em realidades sociais e em “marcas” - significações essas que serão referências para a constituição dos sujeitos” (p. 99).

Considerando que a adolescência em nossa sociedade pode carregar multideterminações, acreditamos que as expectativas para o futuro podem fazer parte desse contexto de transformações e possibilidades de entrada na fase adulta. Sendo assim, o constructo de expectativas relacionadas ao futuro pode ser considerado um relevante fator de proteção ao desenvolvimento saudável na adolescência, pois esperar sobre o futuro pode motivar comportamentos no presente e influenciar escolhas, atividades e decisões que afetarão as realizações futuras do(a) adolescente.

Com base no Dicionário Aurélio, a definição da palavra expectativa pode ser descrita como o ato ou o efeito de esperar; a esperança baseada em supostos direitos, probabilidades, pressupostos ou promessas; a ação ou a atitude de esperar por algo ou por alguém, observando-o. Assim, as expectativas de futuro podem ser consideradas como a antecipação de metas futuras no tempo presente, no que se refere ao modo e ao grau pelos quais o futuro cronológico dos sujeitos se integra ao espaço de vida no presente por intermédio de processos motivacionais. Estas metas de futuro podem configurarem-se a curto ou médio prazos, podem ser irrealistas ou realistas (como, por exemplo, concluir o Ensino Médio), ou podem ainda se configurarem como imprecisas e de longo prazo (como engajar-se em um emprego que assegure boa qualidade de vida, por exemplo).

Na adolescência observamos que, inicialmente, as aspirações dos(as) jovens tendem a ser vagas e construídas embasadas em normas sociais e expectativas familiares; porém, ao experienciarem algumas vivências, os(as) jovens passam a desenvolverem maior autoconhecimento, levando-os(as) ao refinamento de suas expectativas e aspirações próprias.

Nos textos acerca da Paidologia del Adolescente (2000), Vygotsky discutiu acerca dos interesses da personalidade adolescente. O teórico considerou que o(a) adolescente é um ser pensante, capaz de relacionar as necessidades biológicas do seu organismo às suas necessidades culturais superiores, de modo que é desta elaboração que, para o autor, surgem os interesses.

O refinamento de interesses na adolescência está intimamente relacionado ao desenvolvimento da personalidade pois, para Vygotsky, a personalidade consiste na autoconsciência do ser humano e essa tomada de consciência é o ponto central e o resultado final do processo de transição da adolescência. A partir de seus estudos acerca da personalidade na adolescência, o autor também considerou que as tarefas de desenvolvimento do(a) adolescente se relacionam às suas noções de pertencimento a uma classe social, tanto em sua origem quanto em suas possibilidades de realização. Portanto, para o teórico, em decorrência do desenvolvimento da autoconsciência, as tarefas básicas da adolescência consistem na tomada de decisão quanto à uma vocação e na eleição de uma profissão (VYGOTSKY, 2000).

Com relação às possibilidades de escolarização que permitam a escolha de uma profissão, estudos qualitativos já indicaram que expectativas educacionais são preditoras de realização acadêmica e expectativas ocupacionais, de realização ocupacional (BEAL, CROCKETT, 2010). Nurmi (1991), inclusive, realizou ampla revisão de pesquisas sobre adolescentes e suas expectativas de futuro e os dados encontrados sugeriram que os objetivos e os interesses inerentes à adolescência se referem às principais tarefas do desenvolvimento anteriores ao início da vida adulta e se relacionam principalmente a preocupações associadas às temáticas de trabalho e de educação – o que não variou em detrimento de questões culturais. Secundariamente, os achados referendaram conteúdos relacionados a interesses em casamento e formação de família futura, atividades de lazer e preocupações com aspectos materiais da vida; porém, tais interesses variaram de acordo com a idade, o sexo e a cultura dos indivíduos.

Faz-se importante mencionar, entretanto, que todos(as) os(as) adolescentes participantes das pesquisas revisadas estavam matriculados e frequentavam a escolas – o que possivelmente explica a predominância de expectativas de educação e trabalho relacionadas ao futuro. Nurmi (1991) concluiu que, de fato, a maior parcela das pesquisas que abordam a temática das expectativas quanto ao futuro na adolescência investigaram adolescentes em processo de escolarização.

Dentre os estudos brasileiros existentes, muitos intentaram comparar expectativas quanto ao futuro de adolescentes estudantes de escolas públicas e privadas e, algumas dessas

investigações, apontaram que os(as) jovens estudantes de escolas públicas e privadas diferem entre si em poucas questões, possuindo aspirações semelhantes quanto ao modo de idealizarem o futuro (OLIVEIRA, PINTO, SOUZA, 2003; OLIVEIRA, 2010), ao passo que outras pesquisas indicaram prevalência de diferenças entre eles(as) (PRESTA, ALMEIDA, 2008).

Faz-se importante também enfatizar que, tendo sido observado nessas pesquisas que o contexto sociocultural é relevante no que diz respeito à sua repercussão no desenvolvimento do(a) adolescente, torna-se fundamental a importância dos sistemas de apoio social para que a trajetória de vida do(a) jovem seja positiva no que se refere às expectativas de futuro. Assim, em meio a complexos contextos influenciadores de desenvolvimento humano, enfatiza-se o papel do sistema da família (BLYTH, LEFFERT, 1995; GUZMÁN, 2007; LERNER, GALAMBOS, 1998, SUNDERBERG et al., 1983).

Partindo destas questões, o objetivo deste núcleo de análise foi discutir as expectativas da parentalidade quanto ao futuro e à escolarização de seus filhos e filhas, assim como também as expectativas dos(as) adolescentes inseridos(as) nos diferentes contextos familiares. Procuramos analisar as repercussões da influência das expectativas (familiares e/ou pessoais) no processo de escolarização dos(as) estudantes entrevistados(as).

Nessa intencionalidade, resgatamos o pressuposto de que a historiografia brasileira nos permite concluir que não existe um único modelo de família, mas antes uma variedade desses que preservam algumas características em comum entre si, mas com as suas singularidades, de modo que cada grupo familiar possui a sua própria identidade. Cada família é um agrupamento humano em permanente transformação, constituído por laços de afetividade e com o intuito básico de prover proteção e subsistência a seus integrantes.

Quando tratamos das expectativas de escolarização de mães e pai com relação a seus filhos e filhas, se é possível perceber que as famílias entrevistadas possuem diversas concepções, dentre elas o desejo de que a escola eduque aos(às) jovens nas questões que se referem ao êxito pessoal, profissional e financeiro – desejo esse que se expressa na aspiração de que seus filhos e filhas ingressem em uma universidade de boa qualidade, se apropriem de conhecimentos relativos a um campo profissional e se tornem trabalhadores inseridos no mercado de trabalho que percebam remunerações capazes de lhes proporcionar condições de vida favoráveis (PEREIRA, 2017). Porém, ao menor indicativo de que tais expectativas possam ser frustradas, muitas vezes diante dos insucessos na trajetória de escolarização dos(as) filhos(as), mães e pai demonstram reagir a essa possibilidade com preocupação e apreensão.

*(...) eu teria gostado que meus filhos fossem iguais a mim. Que gostassem de estudar, que fossem os melhores alunos da escola, meu sonho foi isso, ver meus filhos. Porque quando eu estudei, eu tirei todos os anos aquele conceito de bom aproveitamento, eram premiados os melhores alunos, tiram diploma, ganham reconhecimento da diretora da escola dando diploma pelas coisas todas, ganham bolsa para as melhores faculdades, então os melhores alunos lá no Peru eram premiados. Então aqui não é premiado, mas é bom ser o melhor, eu já sonhava que meus filhos fossem melhores alunos pra terem um bom futuro como melhores profissionais, mas não tá acontecendo esse desejo e isso me deixa angustiada. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

Pelo relato de Rosângela - no qual expressou expectativas acerca de que seus filhos fossem os melhores alunos, a fim de que se tornem os melhores profissionais e conquistem um bom futuro -, percebemos que para concretizar seus projetos educacionais para seus filhos e filhas numa sociedade embasada pelas relações e valores do mercado, a família necessita definir expectativas razoáveis, realizáveis e caminhos para prover a seus(suas) adolescentes condições de participação numa coletividade que é marcada pela competitividade e concorrência.

Como historicamente a escolarização constituiu-se em estratégia para o encaminhamento dos filhos e filhas ao êxito profissional na vida, pai e mães atentos aos valores capitalistas que regem o mercado de trabalho avaliaram as alternativas que se lhes apresentaram em termos de escolarização, considerando as opções que lhes fossem viáveis e aparentemente mais interessantes para os(as) seus(suas) adolescentes. Assim, no decorrer da vida de seus filhos(as), as famílias entrevistadas optaram por escolas que atendessem à visão utilitarista de formação para o futuro, na perspectiva de que valeria a pena investir em cursos/instituições de ensino que futuramente proporcionassem a seus filhos e filhas condições de boa empregabilidade (PEREIRA, 2017). Nesse sentido, as falas do pai e mães entrevistados, demonstraram que visaram à aquisição de capital cultural escolarizado diferenciado que proporcionasse mais chances aos(às) seus(suas) jovens nos âmbitos de suas trajetórias de escolarização, em seus âmbitos de sociabilidade e no contexto do mercado de trabalho competitivo de nossa sociedade capitalista.

*Assim, na qualidade de aprendizado que ele está adquirindo aqui no IF, não vai ter em nenhuma escola pública, nem em escola particular. Olha que eles estudaram em escola particular e não adquiriram*

*suficiente como é aqui no IF. Eu tenho amigos que os filhos deles estão estudando aqui também, então todos eles sempre falam muito bem do IF, do ensino que os professores passam, né, que é muito estrito, muito rígido, né? Então isso é muito importante para o desenvolvimento mental do aluno, até para enfrentar o mundo do trabalho lá fora. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

Nos relatos de Rosângela e Kelvin, percebemos também que as expectativas das famílias sobre seus filhos e filhas expressam-se como suas esperanças a respeito do futuro estudantil e profissional deles(as), interferindo nas trajetórias de escolarização dos(as) estudantes:

*Eles estavam na escola pública, muitas vezes eles chegavam machucados e eu não queria isso para os meus filhos, aí foi que eu descobri sobre isso, né, que... Até cheguei a conhecer que era, não sei se era professor, um professor japonês que era na época, e ele me falou que este IF, essa escola era muito boa, que quando meus filhos crescessem, que eu faça o possível para eu colocar aqui os meus meninos. E aí fui saber que era quase semelhante àquela escola técnica que quando eu era criança estudei o curso de Auxiliar de Contabilidade, lá no Peru na Federal, tinha as mesmas funções, muito rígido, e eu gostei muito. Falei: 'Não, meus filhos, eu quero que eles estudem lá'. Então eu pensei: 'Vou trancar a minha faculdade e eu vou dar opção para eles', né? Nessa época eu já estava, eu tinha colocado eles em escola particular, porque aqui no IF na época só tinha colegial. Então aí meu filho mais velho, ele não conseguiu entrar porque ele fez, acho que, cadastro errado, ele não conseguiu. Aí o Kelvin, ele estava ainda no Ensino Básico, então eu falei: 'Não, o Kelvin, ele tem que conseguir, não sei como vou fazer, vou fazer qualquer coisa, mas ele tem que conseguir'. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

*Ah, porque na época que eu prestei na ETEC, se eu não me engano, só tinha curso matutino, não tinha integral – manhã e tarde, e como aqui era um curso mais seguido, foi mais... Sei lá, minha mãe queria mesmo é que eu ficasse mais tempo na escola, então, como em Boituva o curso era manhã e tarde, eu só ia chegar em casa pra dormir, fazer janta e dormir, então minha mãe preferiu e me aconselhou a escolher melhor o IF, daí eu aceitei a sugestão dela porque ela também queria muito. Eu também cheguei a pesquisar um pouco sobre o IF e depois que eu vi, eu achei que era melhor escola, tinha professores, também melhores conteúdos que eles passavam, tinha a área que eu até gostava lá também, assim, o curso de Redes de Computadores, né. Na ETEC eu tinha pegado pra escolher prestar, se eu não me engano, pra administração; não era um negócio que eu levei a sério, eu só escolhi esse lá porque eu não tinha outro, mas no fim minha mãe queria o IF mesmo. (Kelvin – 18 a, filho de Rosângela – 51 a)*

Ao analisar às falas dos(as) entrevistados(as), buscamos atentar aos indicadores que se relacionaram à interferência que as famílias exerceram sobre os(as) alunos(as) na escolha do Instituto Federal de São Paulo:

*Mas o sonho, ela sempre falou: 'Mãe, eu queria fazer...', é, como fala? 'Artes Cênicas', não sei o que, né? E aí ela passou na ETEC das Artes, só que aí eu falei: 'Ah não, filha, faz a Federal.' Aí ela... eu queria que ela fizesse Federal, pra mim era melhor de todas que ela prestou, era a Federal. (...) Aqui o Ensino Médio é muito bom, né? Eu falei: 'Não, eu quero...', eu queria, né? Falei: 'Faz a Federal'. Aí nós, eu cheguei a fazer a matrícula dela na ETEC, só que aí quando saiu a vaga aqui eu falei: 'Ah, não...', aí ela veio pra cá. (...) A escolha da Federal pra mim é um sonho que eu não fui, eu não realizei, né? Eu também queria ter feito. Então eu falo... Eu queria que ela realizasse esse sonho. Era um sonho, e eu falei: 'Você vai. Você vai conseguir.' (Cristina – 40 a, mãe de Graziela – 16 a)*

*Eu fiquei sabendo que o IF era assim, que te obrigava a estudar, coisa que eles não têm na escola estadual hoje, em nenhuma, até nível Médio, além da falta de professores. Eu sei por que eu estudei e dei aula na escola do Estado, né. Então aqui os professores são muito difíceis de faltar, na escola estadual eles têm muita falta... Eu falo pro meu filho que o que ele aprende em uma semana aqui, talvez em um mês ele não aprende em escola estadual. Em um mês de aula, entendeu? Então ele tem que aprender a ter a noção de que, do Ensino Médio pra frente, as coisas começam a mudar, porque você precisa fazer a transição da vida adolescente pra vida adulta. (...) Então eu fiz ele prestar pra cá justamente pra ele aprender ter responsabilidade e pensar em como ele vai se sustentar daqui uns anos. (Antônio – 52 a, pai de Juliano – 15 a)*

Em relação ao que os(as) estudantes pensavam sobre as expectativas para o futuro, na maioria dos(as) jovens entrevistados(as), percebemos que muitos deles seguiram as orientações de suas famílias, o que indica a intervenção direta do pai ou das mães em seus processos de candidatura às vagas e também em sua permanência na instituição de ensino:

*Minha mãe, ela queria, queria, queria, queria que eu ficasse aqui, e eu não esperava que eu passasse aqui, por isso que aquela minha ideia inicial era a ETEC, mas quando eu vi que eu passei aqui eu falei assim: 'Ah não, quero vir pra cá.', até porque minha mãe queria muito e me pediu, e além disso eu tive muitos amigos que vieram pra cá também. (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*



*Eu gosto, sempre gostei de carro, sempre assim, mas aí eu vim prestar pra cá porque eu tava pensando que o curso era de Mecânica Automobilística, só que não, é de Mecânica Geral, são todas as áreas da Mecânica. Aí, assim, até hoje eu fico, sei lá, mano, às vezes eu quero mudar de curso (...) Aí o meu pai fala assim, falou assim pra mim: 'Você está numa boa área, num bom curso, numa boa escola, por isso é melhor ficar.', mas eu não quero isso, sabe? Eu não tô gostando do curso por causa desse fato, assim, que eu queria Mecânica Automobilística mesmo, mexer e aprender mesmo relacionado a carros... Mas meu pai não vai me deixar sair. (Juliano – 15 a, filho de Antônio – 52 a)*

Na investigação das repercussões da influência da parentalidade na educação escolarizada de seus(suas) filhos(as), as trajetórias de escolarização dos pais e das mães são fatores relevantes que devem ser considerados, conforme apontou Dourado (2007). Acerca dessa variável, entre as(o) entrevistadas(o), a maior parte das mães indicou grau de escolaridade entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio – fato este que se relaciona à pesquisa de Dourado (2007) que concluiu que o nível de renda, o acesso a bens tecnológicos e culturais, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura da parentalidade, o ambiente das relações familiares, a participação dos pais na vida escolar de seus(suas) filhos(as), as atividades extraescolares, além das imagens de sucesso ou de fracasso projetadas sobre os(as) jovens - todos esses são fatores que interferem nos resultados do desempenho escolar dos alunos e alunas.

Santos e Santos (2016), porém, indicaram que a escolarização da parentalidade por si somente não se constitui fator determinante para o ingresso do(a) estudante no Instituto Federal, entretanto, pais com escolarização mais baixa tendem a buscar recursos que possibilitem a seus filhos e filhas ascenderem socialmente e, para estes, a única via de acesso ao futuro mais promissor advém do estudo, e um estudo proporcionado por um ensino de boa qualidade e financeiramente acessível oferecido por escolas técnicas públicas e universidades públicas.

Nessa perspectiva, por meio das entrevistas analisadas no presente trabalho, constatamos que o conceito de ensino de qualidade para as famílias e os(as) estudantes relaciona-se àquele que possibilita o ingresso no ensino superior, preferencialmente, público:

*Eu escolhi informática de manhã - que é o curso mais concorrido daqui -, e aí... depois que eu passei, a minha mãe ficou muito feliz, a gente veio aqui pra fazer matrícula, porque nossa ideia inicial era a que a minha mãe pensou antes: 'Vou pagar um cursinho pra você prestar*



*vestibulinho e fazer o Ensino Médio em uma escola boa, pra você conseguir ir bem no vestibular das faculdades e passar em uma faculdade legal, uma boa faculdade pública. Então, vamos investir agora ao invés de pagar um cursinho só lá no final do Ensino Médio, porque no fim não compensa você fazer um Ensino Médio meia boca’.* (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)

A valorização dessa escolarização de qualidade para seus filhos e filhas também se expressou no interesse, na preocupação, no empenho e nos esforços das mães e do pai para que os(as) alunos(as) ingressassem, cursassem e completassem o Ensino Médio Integrado ao Técnico no IFSP, pois acreditavam que essa trajetória propiciaria a seus(suas) filhos e filhas melhores oportunidades no mercado de trabalho e uma vida próspera no futuro, implicando em mobilidade social e melhores condições de vida tanto para os(as) jovens quanto para suas famílias que os(as) guiaram nessa direção, ou também para as famílias que eles(as) próprios(as) formariam:

*Então, assim, eu sempre me preocupei muito, assim, eu nunca nem tive condições, assim, sempre fiz o possível pra que elas tivessem uma educação boa. É tanto que, assim, eu falo pra elas hoje: ‘Se eu tivesse pensado menos em vocês, hoje eu teria casa, carro e tudo’, porque eu sempre trabalhei pra caramba, assim, dia e noite, assim, vendia férias pra pagar escola pras duas, porque eu quero que elas tenha um bom emprego e um bom futuro pra elas e também pra família.* (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)

Pelo relato de Eliane, mais uma vez podemos inferir que os valores compartilhados na sociedade capitalista exercem repercussão sobre os objetivos que norteiam às famílias na escolha de uma escola que considerem de “boa qualidade” para seus filhos e filhas, assim como afirmou Rodrigues (2005):

(...) Os pais, em nome da preparação para uma sociedade competitiva e “dura”, optam, frequentemente “a bem dos seus filhos”, por modelos educativos mais tradicionais que privilegiam a competição, os métodos mais transmissivos de ensino e as classes mais homogêneas. (...) Outro fator pode ser encontrado numa perspectiva de “economia de guerra”, em que pais, ainda que sendo favoráveis a valores pedagógicos menos tradicionais, acabam por valorizar modelos opostos em nome da necessidade de preparar os filhos para uma sociedade organizada para o sucesso “dos fortes” (p. 52).

A percepção de estudantes e familiares acerca da possibilidade dos(as) alunos(as) egressos(as) alcançarem maiores probabilidades de serem aprovados(as) nos vestibulares de

grandes universidades é que outorga à instituição de ensino o atributo de “escola de boa qualidade de ensino”. Para os(as) alunos(as) e suas famílias, a boa qualidade de educação escolarizada está relacionada às possibilidades aumentadas de continuidade do itinerário formativo por intermédio da aprovação nos vestibulares de grandes universidades (geralmente públicas), de ampliação de possibilidades de inserção no mercado de trabalho em postos melhor remunerados e, conseqüentemente, de melhorias das suas condições de vida, pela ampliação das chances de mobilidade social (PEREIRA, 2017). Dados semelhantes foram ainda referenciados pelas pesquisas de Dourado (2007), Estivalet (2014) e Pandita-Pereira (2016).

Em algumas falas dos(as) entrevistados(as), pudemos identificar a prevalência do interesse na escolha da instituição pautado pela qualidade de ensino ofertada em detrimento da formação técnica:

*Como a Vivian não conseguiu muito atingir a nota de corte da primeira vez que ela prestou vestibulinho para o IFSP, na segunda vez a gente escolheu um técnico lá, né, que era o menos concorrido, mas visando à escola, o Ensino Médio bom pra ela prestar os vestibulares de boas universidades públicas, então não foi nem visando o curso técnico. O que a gente pensou foi a possibilidade dela conseguir passar na faculdade e conseguir a profissão dela lá na frente, pra conseguir ter um bom emprego. (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)*

Tais constatações indicam que a cultura do atual momento histórico contribui para que pai e mães nutram o desejo de que seus filhos e filhas obtenham o acesso e as diplomações de instituições de ensino (escolas e universidades) que considerem ser “de qualidade” por estas abrirem caminhos de oportunidades aos(às) seus(suas) jovens rumo a uma vida adulta próspera e em constante ascensão, pois “o desempenho escolar também constitui, cada vez mais, fonte de inquietação, e observa-se uma forte crença de que a obtenção de um bom diploma de renomada instituição de ensino constitui chave de acesso a um futuro promissor” (PAGGI; GUARESCHI, 2004, p. 63). Esse fato também se observa entre os(as) estudantes:

*Pesquisadora: Quando você se refere ao IFSP como escola de renome, do quê exatamente você está falando?*

*Vivian: Por exemplo, que se destaca muito em mercado de trabalho e que, geralmente, nos rankings de melhor escola nos vestibulares das universidades está presente, e também em pesquisas de melhor qualidade de ensino. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

Como vimos, diante de tais expectativas, as campanhas publicitárias de promoção dos vestibulinhos da Rede Federal de Ensino também podem se constituir como mais um aspecto interferente na percepção da qualidade da instituição para os(as) jovens e suas famílias, pois nelas os Institutos Federais são apresentados como “escolas públicas de qualidade”:

*(...) a intenção era que elas entrasse no Instituto Federal porque, assim, eu sempre lia as informações e via nas propagandas que era essa a melhor escola do nível Médio e Técnica e tal, então eu sempre gostaria que elas entrassem porque eu sei que isso ia ajudar elas a ter uma profissão de técnica ou entrar numa boa faculdade, né. (Eliane – 46 a, mãe de Vivian – 19 a)*

*(...) Eu não sei responder ao certo como minha mãe conheceu o IFSP, mas eu acho que foi através de... Sabe quando sai esses rankings de melhores escolas que, por exemplo, se destacaram em ENEM e vestibulares? Eu suponho que foi por isso, porque eu sempre vi ela pesquisando, vendo notícia sobre isso, tanto pra mim quanto pra minha irmã mais velha antes da gente entrar no Ensino Médio. Ela sempre dava uma olhada nisso, então eu suponho que é por causa desses rankings de classificação. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

Tais relatos, ao serem analisados, coadunam com as pesquisas de Dourado (2007) que constatou que a escolha da escola pelas famílias se relaciona à percepção que a comunidade compartilha sobre seu sistema educativo; desse modo, esse olhar sobre a escola seria o principal elemento motivador para a permanência dentro da instituição de ensino, interferindo nos processos de aprendizagem dos(as) estudantes e contribuindo para a formação de expectativas acerca dos produtos dessas aprendizagens na escola por parte de professores, pais/mães e alunos(as), que passam a formular e aceitar um padrão elevado de níveis de produtividade para as aprendizagens de forma naturalizada.

Por essa perspectiva, o autor analisa que a instituição escolar, a comunidade na qual a escola se insere, pais de estudantes e os meios de comunicação propagandistas passam a atribuir aos alunos e alunas a importância de um medidor de qualidade nos diferentes processos de avaliação a que são submetidos(as). Assim, avaliações externas, tais como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2015), vêm também referendando a Rede Federal de Educação como instituição de boa qualidade de ensino.

Os(as) estudantes entrevistados(as) exprimiram em suas falas que optaram pelo IFSP ancorados na expectativa de um Ensino Médio de qualidade – qualidade essa a que referem

estar relacionada ao preparo para o vestibular. Esse dado também foi encontrado pela pesquisa de Estivalet (2014), quando demonstrou que o interesse pela Rede Federal de Ensino para a maioria de seus entrevistados resultou da busca por um Ensino Médio que lhes propiciasse melhores condições de acesso ao ensino de nível superior:

*Eu meio que não escolhi nem o IFSP e nem o técnico... foi mais a minha mãe que escolheu. Foi porque, é, eu precisava fazer um Ensino Médio que me fizesse passar no vestibular das faculdades públicas, então a gente acabou escolhendo a Federal e o curso técnico que tinha menos concorrência na prova, que era pra eu conseguir passar, e no caso foi o de Eletrotécnica. (...) Não pensamos no mercado de trabalho pra escolher o Técnico, não. É que, por exemplo, um que eu acho que até teria gostado de fazer aqui, por exemplo, é o curso de Informática, só que ele era um dos mais concorridos na prova, tanto que a primeira vez que eu tentei fazer a prova de Vestibulinho do IF, eu não passei e eu tinha tentado Informática, mas era muito concorrido. Aí, na segunda vez que eu fiz a prova, eu preferi fazer opção do curso com menor concorrência. Isso porque quando eu vim estudar aqui, o interesse que a gente tinha não era nem pelo Técnico, mas era pra ter um ensino bom, um Ensino Médio de qualidade mesmo, porque minha mãe não tinha condições de pagar um colégio particular pra mim, porque no Ensino Médio é bem mais caro. O Técnico aqui era, tipo, um plus. Como a escola não tem opção só de Ensino Médio que nem, por exemplo, uma ETEC, então aí ou eu fazia integrado ou não conseguia cursar aqui. Então, teve que fazer. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

*(...) A ETEC eu prestei pra Ensino Médio, porque eu queria um bom ensino pro vestibular, mas não deveria nem ter prestado porque era muito concorrido, e eu nem fiz uma nota tão ruim assim, acho que eu acertei 30 pontos de 50; mas ainda assim não deu. O IFSP eu também prestei pelo Ensino Médio por causa do vestibular pra universidade. O Técnico era só, tipo, tenho que fazer... tem Técnico, então, vamos fazer. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

*Quando eu estava no 9º ano e eu pensei em fazer o cursinho, eu pensei só em fazer a ETEC Ensino Médio, eu não, nem pensava que tinha o Técnico, e aí quando eu vi que tinha muitos cursos técnicos na ETEC, aí eu falei: ‘Nossa, vai ter que fazer o Técnico também, mas eu sei que o Ensino Médio daqui é muito bom, ajuda no vestibular’. Só que daí a minha amiga me falou: ‘Olha, tem muita gente que vai pra Federal e só faz pelo Médio. Você não precisa, tipo, gostar do Técnico, é só uma coisinha a mais’, e aí foi isso, mas não era minha intenção curso Técnico não, só o Médio mesmo pro vestibular... (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

Esses relatos demonstram que quando escolhem uma instituição de ensino de qualidade visando o acesso à formação de nível superior, o(a) estudante e a sua família afirmam seus anseios por um futuro que lhes seja proeminente. Disso entendemos que estudantes e seus(suas) pais/mães zelam pela escolha da escola que melhor atenda às suas projeções afetivas. Isso ocorre porque não somente o(a) estudante está emocionalmente envolvido(a) em seus projetos de escolarização, mas também a parentalidade se constitui como parte interessada e afetada pela escolarização de seus(suas) adolescentes, em decorrência de suas produções de expectativas de futuro sobre seus(suas) jovens e pela sua participação e exposição nas/às alegrias e frustrações resultantes do processo educativo de seus(suas) filhos(as):

*Olha, eu sou separada, mas eu sozinha luto por eles para que não entrem pelo mau caminho, e para que eles se tornem profissionais. Então, enquanto eu viver, eu tenho certeza de que eles vão realizar o meu sonho e o deles e, ainda antes de eu morrer, vão ser profissionais, bons profissionais.. É isso o que eu espero porque isso ainda vai me dar muita alegria. (Rosângela – 51 a, mãe de Kelvin – 18 a)*

*Então, eu só quero que vocês, assim, me ajudem mesmo, porque eu estou muito preocupada. Estou muito preocupada, angustiada com ele, estou preocupada com ele porque passa na cabeça dele a possibilidade de ele repetir de ano, e eu acho... Assim, pra mim e pro pai dele, a gente falou: 'Filho, amém, se você repetir esse ano, o ano que vem você volta com força total.', entendeu? Pra gente, a gente vê isso como parte do processo. Já que ele precisou ficar afastado pela médica, se precisar repetir... Faz parte, faz parte. É o que eu falo pra você, a gente está do lado dele em qualquer circunstância, mas pra ele... Ele já acha horrível, aí ele fica: 'Mãe, mas por que que foi acontecer isso comigo?'. Aí ele começa: 'Por que que tinha que acontecer isso comigo, mãe? Eu tava indo tão bem...'. Se ele repetir o ano, ele vai ficar envergonhado, ele acha que vai... Ele já está envergonhado, o currículo dele, escolar, que sempre foi tão bom... Ele acha que pode atrapalhar em, em alguma, sei lá, empresa, processo seletivo, alguma coisa. Eu acho que pega muito isso pra ele, porque ele pensa no futuro dele, então ele acha que repetir de ano é uma coisa que vai acabar com a história profissional dele... Aí, vai que, eu não sei, eu tenho medo de dar uma crise de novo nele, assim, me dá uma coisa, não sei, eu não sei nem te explicar, sinceramente. Eu quero que meu filho consiga se recuperar aqui na escola, nas notas dele, claro, porque eu quero que ele atinja as metas que ele tem, tanto agora e no futuro também. Só que agora, eu tô muito preocupada, de verdade... (Tainá – 54 a, mãe de Guilherme – 17 a)*

Pelos relatos de Rosângela e Tainá, percebemos que as famílias demonstram intenso envolvimento afetivo com o processo de escolarização de seus(suas) filhos(as) devido às expectativas que nutrem a respeito de que seus(suas) jovens alcancem êxito nas suas trajetórias escolares e consigam profissionalizarem-se, a fim de tornarem-se aptos a boas colocações no mercado.

Corroborando com as análises realizadas até aqui, para todos(as) os(as) alunos(as) e as mães/o pai entrevistado(as), o ingresso na universidade foi apontado como objetivo maior do engajamento no processo de escolarização, sendo o curso a nível superior considerado a porta de acesso ao mercado de trabalho na área de atuação de fato almejada pelos(as) estudantes, além de oportunizar o alcance de expectativas futuras com relação ao *status quo* pretendido economicamente.

*Ela não quer, não quer seguir carreira com o curso Técnico de Informática. Aí eu quero que ela faça alguma faculdade que ela gosta. Ela gosta de Arte Cênica, mas eu queria que ela escolhesse alguma coisa que ela, sei lá, usasse essa aptidão que ela tem por leitura, sabe? Queria que ela gostasse muito de Letras, porque ela gosta muito de Línguas... Eu queria alguma coisa assim. É o que eu gostaria, mas... eu não posso decidir por ela, né. Quem tem que decidir é ela, então, eu, assim, vou apoiar o que ela decidir, mas eu gostaria que ela seguisse, sabe, Letras, alguma coisa que usasse isso a favor, né? Alguma coisa boa pra profissão, pro futuro dela, pra ela se bancar financeiramente sozinha, ser independente na vida, que nem foi comigo, né, que me tornei professora. Porque, uma coisa que ela gosta é de ler. Ela me fala: 'Ai, mãe...', às vezes ela falava pra mim: 'Eu quero trabalhar em um lugar que eu possa ler vários livros e comentar e dizer se eu gostei, quais os pontos positivos, quais os pontos negativos e não sei o quê...', falo: 'Tá bom. Tem Letras, né, que também dá pra trabalhar com isso...'. (Cristina – 40 a, mãe de Graziela – 16 a)*

*Oh, inicialmente, assim, eu sempre achei que com a escola você consegue mudar a sua realidade, né? Que quanto mais você estuda, se você faz uma faculdade, mais chances você tem. (...) Eu acho que eu sempre pensei assim por mim mesmo que, se eu estudasse, eu conseguiria mais dinheiro e melhoraria as condições financeiras da minha família - esse era o meu principal objetivo. Mas, inicialmente na escola, um dos meus incentivos sempre foi pra ser o melhor da sala, eu sempre achava isso. Era isso que eu pensava, que se eu fosse sempre o melhor aluno, até a faculdade, futuramente ia conseguir bastante dinheiro pra mim e pra ajudar a minha família, pra retribuir tudo o que eles fazem por mim. (Guilherme – 17 a, filho de Tainá – 54 a)*



Ao término do Ensino Médio, a continuidade da escolarização não é um fato assegurado para a maioria dos(as) jovens brasileiros; entretanto, pode se perceber pelas entrevistas que os(as) estudantes participantes dessa pesquisa apresentam possibilidades simbólicas e materiais para projetarem seus futuros. Grande parte dessas possibilidades foram provocadas pelas expectativas que sobre eles(as) incidem, tanto por parte dos significados de escolarização e sucesso mediados por suas famílias quanto por parte dos sentidos que os estudos assumiram para si mesmos(as) – como no caso de Guilherme, no qual a escolarização assumiu não somente sentido de possibilidade de ascensão social, mas também configurou-se como meio rumo ao objetivo de exercer gratidão pela expectativa de retribuição a seus pais pelos auxílios e apoios que lhe foram disponibilizados.

Acerca dessas expectativas, observou-se também a existência de aspirações por profissões que requeiram formação a nível superior de ensino e que viabilizem ascensão social aos(às) jovens:

*Minha mãe sugere, ela espera, na verdade, que eu faça faculdade pra alguma profissão que gere reconhecimento, é o que ela quer. Acho que minha mãe espera que eu seja, tipo assim, reconhecido pra ser o melhor e que eu ganhe bem. Minha mãe espera muito de mim e meio que eu não gosto de chamar atenção, então... é meio complicado. Ela quer que eu estude e seja reconhecido, só que ela quer que eu me torne algo que eu deseje, de certa forma. Ela me dá muitas dicas, tipo, coisas que eu, sei lá, não tem muito a ver comigo. Ela sugere Medicina, que não é ruim, mas só que não é o que eu vejo como minha área. Advogado também, área jurídica, no caso; mas eu também não me vejo. Também na minha própria área, que eu gosto, ela está me inclinando pra um lado que eu não gosto... Ela quer que eu faça a Robótica Aplicada, que é mais pra gerar reconhecimento, tipo, pra eu tentar criar novos campos, novas tecnologias... mas não é o que eu quero. Eu só quero é levar minha vida normalmente sem reconhecimento, normal. Ser um profissional normal. O que eu sei é que eu quero continuar com a Informática... tipo, eu gosto de processamento de dados. Eu quero fazer faculdade em algum curso da área da Informática, tipo trabalhar com programação... se eu fizer alguma coisa que eu gosto, pra mim tá bom. Porque o que eu penso é que o estudo gera o conceito de eu ter a educação que eu preciso e que é um caminho pra eu arrumar um emprego e ter uma vida certamente confortável, né. Porque mesmo que você estude, estude, pegue emprego, a maior consequência se aplica em gerar dinheiro, né. Infelizmente no mundo capitalista que nós vivemos é assim, então meio que... Mesmo que eu não goste de estudar, eu tenho que estudar porque senão eu não vou ter uma vida confortável*

*do jeito que eu pretendo ter e eu quero, também, pra ajudar a minha família e gerar conforto. (Kelvin – 18 a, filho de Rosângela – 51 a)*

*O que eu espero cursando uma faculdade é ter realização pessoal e me aprofundar, também, em algumas questões, por exemplo, eu falei que eu queria fazer Psicologia, e uma coisa que me faz querer aprender é aquilo de, tipo, tentar entender mais as pessoas. Eu sempre quis saber mais sobre todo mundo, sobre as pessoas, tipo o porquê disso, o porquê daquilo, porque no fundo eu sempre fui uma pessoa muito curiosa, né? Então eu nunca me contentei muito com as respostas, tipo: ‘Ah, por que acontece isso?’, ‘Porque sim’, ‘Mas por quê?’, ‘Porque sim’. Então um dos motivos pra eu pensar, né, na Psicologia, é isso de querer saber mais sobre o ser humano, sobre o que que motiva a gente a fazer isso ou por que que isso acontece com a gente. E também porque eu acho que o psicólogo é um profissional que as pessoas respeitam, justamente porque ele consegue te explicar o que ninguém mais explica... Mas eu tenho também uma segunda opção que é a faculdade de Letras. Eu desde pequena me interessava por isso também, pelo inglês, tanto é que eu falo que na primeira oportunidade, se alguém falar: ‘Olha, tem uma chance de um emprego de babá nos Estados Unidos, você vai?’, vou na hora. Não penso duas vezes, porque é uma coisa que eu gosto também e porque quem é que desperdiçaria uma chance de ir pra fora do país, crescer lá fora, né? Mesmo que seja de babá, se você tem um conhecimento, uma faculdade que dê pra você trabalhar e progredir lá, você às vezes tem mais chances de ser alguém na vida do que ficando aqui... (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

Pandite-Pereira (2016) afirmou que a universidade é significada pelos(as) jovens como a etapa final para a escolarização e esta teria a prerrogativa de viabilizar o acesso ao mercado de trabalho nos postos por eles(as) almejados. Assim, a formação técnica integrada ao Ensino Médio seria apenas mais uma etapa do caminho para a obtenção das condições de continuidade da trajetória escolar a nível superior, mesmo que, em alguns casos, a escolha do curso universitário não seja coincidente com a área de formação no Ensino Técnico. Em pesquisas como as de Pandite-Pereira (2016), alguns(mas) estudantes entendem o curso técnico como uma possibilidade de adquirirem e/ou ampliarem conhecimentos a respeito de determinada área de profissionalização, a fim de considerarem-se mais preparados para a escolha de uma profissão a nível superior; então, se permitem o teste, a experimentação de uma profissão a nível técnico sem a obrigatoriedade de tomar essa escolha como definitiva na fase adulta, mas intentando que a experiência vivenciada os auxilie a nortear suas decisões futuras.



Nesse mesmo entendimento, a pesquisa de Loureiro e Molin (2015) indicou que, para alguns(as) jovens, adquirir a formação de um curso técnico pode configurar-se como estratégia intermediária no percurso da busca pela realização de projetos para o futuro.

Ainda que haja dúvidas sobre qual graduação optar e se admita a possibilidade de mudanças de planos, a formação técnica foi também apontada em nossa pesquisa como antecipação e embasamento de conhecimentos que se aglutinarão à formação no nível superior de ensino, mesmo que a graduação pretendida não guarde correlação com a área de formação técnica.

*Se o Guilherme escolher não cursar uma faculdade, se for por um tempo, até que tudo bem, né? Ele já até falou alguma coisa sobre isso, porque ele falou: 'Mãe, de repente eu perco um monte de tempo lá na faculdade, né? Eu sei que não é perder, porque vou estar ganhando conhecimento e tal, mas eu vou tá lá investindo naquele tempo sendo que eu não sei direito ainda o que eu quero, sendo que ao invés eu posso estar, é, investindo em outra coisa... Já tendo o meu curso Técnico, eu posso estar investindo em alguns outros cursos que podem me ajudar a pensar o que eu vou fazer'... Até eu falei assim: 'Mas a faculdade, o diploma, pra você também não é importante?', ele: 'É, é muito importante, mãe, mas se eu me preparar melhor...', aí ele me explica lá o jeito que, acho que você deve saber melhor, eu não sei o que ele fala que de repente ele fazendo tal curso, tal coisa, aí depois ele volta pra poder fazer, que ele vai ter mais estabilidade financeira, alguma coisa e é assim que ele já conversou comigo há algum tempo. Eu não sei se ele ainda está na mesma opinião, entendeu? Mas, assim, isso que eu falei pra você, ele ainda tem uma certa dúvida da profissão, porque eu não sei direito desse negócio da Força Aérea... Não é exército, é, de avião, é Força Aérea mesmo, né? Eu estou ficando meio confusa... Pra Força Aérea ele precisa fazer um curso diferente, alguma coisa assim, acho que é ITA, parece... pra ele poder entrar. E lá também tem plano de carreira, né? Tem alguma coisa assim que ele pode usar o que ele aprendeu com o Técnico daqui, então... É que eu não sei explicar mais... (Tainá – 54 a, mãe de Guilherme – 17 a)*

*Wendy: O curso Técnico vai me preparar mais pra quando eu entrar na faculdade, e até pra mim, tipo, pensar e entender se é isso que eu quero pra mim seguir na faculdade. Por exemplo, eu queria fazer Técnico de Contabilidade porque eu pensava em fazer Ciências Contábeis na faculdade, então eu queria ter uma noção para, quando eu entrar, eu não ficar totalmente perdida. Então, pra mim, fazer o Técnico é a ideia de conhecer as áreas e ver a qual eu me encaixo melhor.(...) Eu já mudei de ideia, não quero mais fazer Ciências Contábeis e nem Ciências da Computação... Oh, o que eu quero fazer é Licenciatura em Matemática. O curso Técnico de Informática só está*

*me ajudando porque envolve bastante Matemática, só que eu também gostei porque vai, é, possibilitar com que eu trabalhe nesse bimestre... é, tipo, fazer estágio remunerado, é bom, e vai me ajudar porque eu preciso, assim, financeiramente... Estágio em Informática é uma coisa que você consegue muito fácil, porque hoje em dia todo o mercado de trabalho precisa, então vai me ajudar também. Esse não é o Técnico que eu queria, mas vai ajudar de algum jeito. (Wendy – 16 a, filha de Welma – 35 a)*

A formação no ensino Técnico do IFSP foi também indicada pelas famílias e pelos(as) alunos(as) como possibilidade de custeamento de cursos de formação/aperfeiçoamento e de estudos na universidade, por intermédio do ganho advindo de relações empregatícias na área de formação do curso técnico, de modo a ser expectada como processo intermediário que destina-se a garantir condições de continuidade ao itinerário formativo a nível superior de ensino:

*Depois do Ensino Médio aqui, o Guilherme tá pretendendo o mercado de trabalho pra poder... ele vai trabalhar com o curso Técnico dele porque ele quer fazer uns cursos pra depois, assim, investir na faculdade dele. (Tainá – 54 a, mãe de Guilherme – 17 a)*

*(...) Eu até podia trabalhar de técnica de Informática para bancar meus estudos depois do IF, porque eu não gosto de ter que depender dos meus pais, mas... infelizmente eu dependo porque eu moro com eles, né, não tenho como dizer: 'Ah, vou sair de casa e alugar um lugar pra eu morar'. Não, não tenho emprego, não tenho uma renda, não tem como, mas a partir do momento que eu tenho uma ferramenta na mão na qual eu sou qualificada, então sim, eu usaria isso a meu favor pra conseguir me custear, porque mesmo que eu não goste do curso, são várias as possibilidades de trabalho com o Técnico, né? Eu posso trabalhar com banco de dados, redes, até com programação em algum sentido, então, não é só uma única possibilidade, né... Então, daria sim pra eu pensar um pouco nessa hipótese. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

*Eu pretendo trabalhar com o Técnico enquanto cursar a faculdade. Pretendo trabalhar durante a faculdade e até enquanto estiver aqui, né. Porque pra se formar aqui tem que fazer o estágio, né? Então, vou ter que trabalhar... E também porque eu preciso. (Wendy – 16 a, filha de Welma – 35 a)*

*Quando eu entrar na faculdade, qualquer coisa eu faço uns bicos de técnico. Se precisar pra bancar minha faculdade, eu uso meu curso Técnico, que é também uma garantia pra eu não ficar sem fazer nada, já ter um emprego, essas coisas. Na verdade, eu queria mais... No caso, na época que eu fiz inscrição para o curso aqui, eu não sabia que dava*

*pra fazer freelancer de programador, então foi até bom estudar aqui porque no futuro eu pretendo fazer negócios de programação, trabalhar... Eu não sei se trabalhar em empresa, pretendo isso, eu acho. Então, qualquer coisa, eu vou fazer freelancer de programador, tenho que me esforçar mais, aprender mais linguagem de programação, porque assim, não está ruim, mas também não está no nível que precisa ainda pra eu fazer freelancer, né. (Kelvin – 18 a, filho de Rosângela – 51 a)*

Faz-se também importante destacar que algumas das expectativas familiares acerca da escolarização de seus filhos e filhas se pautam nas trajetórias escolares percorridas por algum familiar ou pessoa próxima à família e que, por meio da sua formação, alcançou sucesso profissional por sua inserção no mercado de trabalho, podendo inclusive configurar-se como agente facilitador de empregabilidade para o(a) jovem estudante.

*Assim, eu acho que pra ela se inserir no mundo do trabalho vai ser um pouco tranquilo porque, assim, é uma coisa que eu também não sei ao certo, né, o que ela tem que fazer pra começar no trabalho, mas acho que no início, no estágio, ela precisa mostrar interesse nesse estágio, fazer o que pedirem... mas a firma que esse meu amigo tem, ele tá se dando bem no ramo e, por enquanto, lá ele só tem uma sobrinha que tem que dar conta, né? Eu acho que, assim, se ele falou que a Nara pode trabalhar nessa firma... ele me falou: ‘Olha, ela vai ter que estar, cumprir os horários, bonitinho, certinho, e é tudo relacionado, vai estar tudo ali, o computador na frente dela, ela vai ter que estar executando tudo o que tiver que ser feito’. Então, na verdade, eu também não sei te dizer ao certo, mas acho que vai ser mais fácil e rápido pra ela começar por causa disso. (Nilza – 45 a, mãe de Nara – 18 a)*

*Eu cresci vendo os meus primos, né? Eu cresci com eles nessa onda de estudar, de crescer na vida, então aquilo pra mim era um espelho. Eles são mais velhos do que eu, têm mais experiência, por isso eu falo: ‘Se eles estão fazendo, se eles estão se dando bem, se eles estão gostando, acho que se eu fizer a mesma coisa eu também vou conseguir, também vou fazer isso.’ - que era o que eu fazia com o meu primo, né? Um exemplo disso era inglês, ele era fluente em inglês sem nunca ter feito curso e hoje eu gosto de línguas, me identifico, gosto de inglês. Outra coisa é que meu primo e minha prima estudaram fora de Mairiporã, eles também fizeram escola técnica aqui em São Paulo e hoje em dia estão super bem profissionalmente. Eu tentei me espelhar neles, né... (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

Como visto no relato de Nara, a família e o meio social dos(as) estudantes exercem influências que repercutem na escolha profissional destes(as) à medida em que oferecem modelos, valorizam os estudos destes(as) no Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFSP e apresentam expectativas positivas com relação a seus futuros.

*Eu cresci vendo os meus primos, né? Eu cresci com eles nessa onda de estudar, de crescer na vida, então aquilo pra mim era um espelho. (...) Bom, quando eu comecei a pensar, né, em estudar fora de Mairiporã, porque minha família toda me incentivava pra isso, né, aí eu me espelhei nos meus primos que também já tinham vindo estudar em São Paulo, daí eu cresci com isso de que eu iria estudar fora de Mairiporã. (...) O meu primo estudou na ETESP e minha prima estudou no Liceu; então eu já cresci conhecendo a ETESP e o Liceu, ou seja, escolas técnicas. O Instituto Federal eu conheci um pouco mais pra frente, acho que foram meus primos mesmo que me falaram, e eles acabaram me incentivando muito pra prestar pra cá. E quando eu fui prestar, eu vi, né, os cursos e o que eu mais me identifiquei, achando que seria mais fácil pra mim, foi Informática. Achando totalmente uma coisa diferente do que de fato era o curso. (...) Se eu tivesse tido em casa, né, os meus pais estudando, eu acho que passar por aquilo tudo aqui no IFSP, todas as minhas dificuldades no curso, teria sido muito mais fácil pra mim porque seria hábito, você está vendo aquela pessoa estudando, fazendo isso, fazendo aquilo, se esforçando mesmo que tenha dificuldade, e daí você vai se espelhar pra fazer igual, né. (Nara – 18 a, filha de Nilza – 45 a)*

Durante as entrevistas, os(as) estudantes também demonstraram possuir suas percepções com relação às expectativas que incidem sobre seu processo de escolarização, como demonstram os seguintes trechos:

*Não acho que estou atingindo as expectativas do meu pai, porque ele só quer que eu tire nota alta, assim.(...) Tipo, consigo ficar na média só nas matérias que eu posso levar tranquilo, como Inglês, Português e História, assim. Nessas disciplinas, sempre tiro nota boa, sem fazer nada. (...) Sem, tipo, estudar quase nada. (...) Só que nessas disciplinas o meu pai nem fala nada! Nessas disciplinas, ele não espera nada de mim. (...)Tipo, e nas disciplinas de Ciências da Natureza, assim, que são a transferência de Ciências, né? Que era no Fundamental, agora mudou pra divisão de Biologia, Química e Física, tipo, eu fico meio confuso, fico chateado porque meu pai só espera de mim, ele me cobra pra caramba, fala que é minha obrigação estudar e melhorar pra passar de ano, mas ele não me ajuda muito. (Juliano – 15 a, filho de Antônio – 52 a)*

*(...) Acho que tô conseguindo atingir às expectativas porque, por um lado, estou conseguindo passar de ano e acho que eu vou conseguir me formar certinho. Ahn, só não consegui atingir tanto quanto a minha mãe gostaria porque, por exemplo, acho que minha mãe gostaria que eu tivesse nota maior na parte das disciplinas de Exatas, porque no futuro, dependendo do curso que eu pegar na faculdade, vai utilizar, mas no geral acho que sim. E eu me sinto relativamente bem com isso porque eu sei que se eu conseguir passar de ano e me formar, a minha mãe fica satisfeita, e eu também, né; eu queria que minhas notas fossem melhores, mas com muito esforço, muito esforço mesmo, foi o que eu consegui. (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*

Os relatos demonstram que as expectativas da parentalidade repercutem, com grande influência, sobre a percepção de êxito ou de insucesso escolar dos(as) adolescentes, de modo que famílias podem incentivar ou desencorajar os estudos dos(as) filhos(as), produzindo engajamento ou desengajamento do(a) adolescente no processo educativo. Quando o(a) estudante não consegue atingir às expectativas postas sobre ele(a), alguns(mas) pais/mães constroem seus discursos educativos pautados nos valores relacionados ao esforço pessoal, aludindo à ideologia da meritocracia impregnada na cultura das sociedades capitalistas, esquecendo-se de que os motivos para que seus filhos e filhas não estejam conseguindo atingir às metas impostas pela instituição de ensino possam ter suas relações de causalidade imbricadas nas relações de ensino e na organização dos afazeres educacionais da própria escola. Desse modo, os(as) adolescentes muitas vezes são responsabilizados por circunstâncias adversas inerentes à ensinagem dos conteúdos científicos escolarizados.

O relato de Graziela também exemplifica expectativas familiares frustradas com relação ao seu desempenho escolar em Matemática e reações contraproducentes da família para a resolução das dificuldades, gerando sentimentos de culpa e medo na estudante pelo não atingimento das expectativas maternas:

*(...) Meus familiares me cobram bastante... A minha mãe, ela não costuma me acompanhar muito com relação à escola, então, às vezes, quando eu estou estudando, ela até entra no quarto e começa a conversar e falar sobre alguma coisa aleatória eu falo: 'Mãe, estou estudando', e aí ela às vezes não entende. E aí eu falo pra ela, eu acho que é mais eu que vou atrás, eu que falo: 'Mãe, hoje eu tenho prova de tal tal tal', ela nem pergunta mas eu falo: 'Mãe, tenho prova de tal tal tal', e aí ela esquece. Eu falo: 'Mãe, prova', aí ela esquece mas eu sempre faço questão de avisar pra ela de tudo. Mesmo que ela esqueça*

*depois, mas eu sempre aviso e... Só que chega no final do bimestre, aí ela cobra: Cadê o boletim, e tal?’, aí eu mostro pra ela, só que eu fico com medo, dá um medinho de ela brigar, principalmente por causa de Matemática. É, porque não é nem de ela ficar tão brava, o problema é ficar chateada, porque quando a minha mãe fica chateada, aí eu fico muito triste. Porque ela é muito chorona, né? É brava, mais é chorona, e aí ela chora e eu fico: ‘Meu Deus...’, aí ela fica brava mas chora, e aí eu fico: ‘Ai, mãe, pelo amor de Deus...’. (Graziela – 16 a, filha de Cristina – 40 a)*

Diante dos relatos apresentados até o presente momento e considerando-se que o período da adolescência se caracteriza por intensa exploração e muitas descobertas de oportunidades, faz-se necessário motivar os(as) adolescentes a construírem expectativas positivas com relação à sua capacidade de auto eficácia e com relação ao seu futuro, pois este é um importante fator de proteção ao desenvolvimento do(a) jovem mesmo diante do enfrentamento de circunstâncias adversas. Essa necessidade foi explicitada nos seguintes trechos de entrevistas:

*Por um lado, as expectativas da minha mãe ajudam porque me incentiva a continuar estudando, a continuar sempre me esforçando. Não é só por isso que eu continuo, mas é um incentivo a mais. Por outro lado, é ruim porque você acaba, principalmente, por exemplo, no meu caso, que eu vou ser uma das primeiras da família a tentar entrar na faculdade, acaba botando uma certa pressão em você, porque você fica com muita expectativa em cima de você e em você mesma, e você fica com medo de não corresponder a essas expectativas ou de acabar falhando; então, também é ruim porque coloca uma pressão a mais na sua cabeça, e aqui na Federal, por exemplo, eu acho que já tem bastante pressão, então uma a mais é ruim. (...) A minha mãe me acompanha só fazendo cobrança no sentido de dizer que quer que eu me forme, mas ela não chega a acompanhar minhas notas ou alguma coisa; ela só acompanha caso eu mostre, o que eu... Como eu peguei esse costume desde o Ensino Fundamental, que ela acabava não acompanhando muito, cobrando lá também, então eu peguei o costume de eu entregar. Eu tenho a iniciativa de entregar, mas ela não chega, por exemplo, e fala: ‘Oh, eu sei que essa semana está chegando seu boletim, quero olhar’, ela só faz acompanhamento de, tipo, ‘Você já sabe que você tem que se formar’ e isso me deixa um pouco com medo, meio tensa caso eu não consiga, porque muitas vezes eu penso que eu não conseguiria. Eu só queria que ela entendesse isso, sabe... (Vivian – 19 a, filha de Eliane – 46 a)*



*Ah, eu acho que as expectativas da família podem te ajudar a ter mais confiança... Porque assim, não é nem questão só de, tipo, meu, particular. Eu acho que eu consigo lidar sozinha com as dificuldades, eu consigo correr atrás das minhas coisas, mas acho que tem muitas pessoas que se os pais não mostram que esperam boas coisas da pessoa e se eles não incentivam ela, ela não vai correr atrás. Tipo, eu consegui vim pra cá sozinha, fui atrás, me inscrevi, só trouxe a minha mãe para assinar as papeladas, mas tem muitas pessoas que, tipo, se os pais não fizerem com que ela pense: 'Ah, você tem que prestar uma faculdade', 'Você tem que entrar na Federal', 'Você tem que fazer uma ETEC', 'Você tem que buscar um ensino melhor', ela não vai buscar. Então, acho que as expectativas, né, e também o incentivo dos pais, influenciam muito na carreira escolar do filho. (...) Algumas pessoas me incentivaram pra eu correr atrás dos meus objetivos... Principalmente amigas minhas, da minha idade. A minha melhor amiga, ela ia prestar para cá também, e... Eu não queria prestar para Federal, queria prestar só pra ETEC, mas ela me incentivou, tanto que foi ela que me inscreveu, e ela me incentivou muito a entrar aqui. E a minha tia do lado do meu pai também, ela não me incentivou a entrar porque ela não sabia que eu queria, mas quando eu falei pra ela que eu entrei, porque eu só falei depois que eu entrei e passei, ela ficou muito feliz e passou a me incentivar muito, disse que eu era ótima, que eu vou conseguir tudo o que eu me esforçar na vida e a me desejar boas provas, e isso me ajuda bastante. (...) Tenho duas tias do lado da minha mãe que me ajudam, assim, elas me incentivam bastante também. (...) E assim, os pais dessa minha amiga me incentivavam muito a estudar também...Bastante. Eu conheço eles há 11 anos já e eles ficaram muito feliz que eu passei, me desejaram parabéns, e falaram que eu tinha que continuar sim estudando, que viu que eu era uma pessoa esforçada, até porque eu já tenho bastante curso no currículo, que eu tinha que continuar e não podia parar, que eu estava certa. (...) Meus professores da minha antiga escola também acreditam muito no meu potencial e me incentivam, sabe. Tenho contato com todos até hoje, fui na minha antiga escola já, rever eles, e até hoje eles super falam, né: 'Ai, continue assim, esforçada, que você vai dar muito orgulho pra gente. A gente tem muito orgulho de você. Espero que as suas notas continuem as mesmas, que você tire muitos 10 pela frente'. Os professores da Escola Pública, normalmente, eles não falam muito: 'Ah, você tem que prestar federal. Você tem que prestar ETEC', mas às vezes vai uns palestrantes e falam sobre esses cursos, quando falam eles incentivam sim, falam: 'Oh, eu acho que você tem potencial para entrar lá, se eu fosse você me inscrevia, tentava'. (Wendy – 16 a, filha de Welma – 35 a)*

Percebemos pelos relatos supra que as boas expectativas acerca do potencial dos(as) estudantes podem se lhes configurar como fator de proteção ou de estresse. Essa relação dependerá das percepções de apoio, de envolvimento proativo e solícito, do acolhimento às

dificuldades, das particularidades das muitas pessoas envolvidas nesse processo e, sobretudo, da disposição à compreensão e à empatia às necessidades apresentadas pelo(a) adolescente.

As análises provenientes desse núcleo apontaram que o ambiente sociocultural no qual o(a) adolescente se insere exerce importantes repercussões sobre o seu desenvolvimento escolar, sobretudo o contexto familiar. Também foi, mais uma vez, salientada a importância dos sistemas de apoio e de aprovação sociais que promovem o desenvolvimento saudável dos indivíduos. E finalmente, comprovamos a hipótese acerca de que as expectativas de futuro são mediadas pelo ambiente socio relacional que interpela os(as) jovens estudantes.

Do mesmo modo, pelos dados encontrados, podemos afirmar que pai e mães influenciam as expectativas de futuro de seus filhos e filhas adolescentes na medida em que estipulam padrões normativos, valores, interesses, objetivos e ao se constituírem modelos e mediadores de novas aprendizagens inerentes às tarefas de desenvolvimento específicas a essa fase de amadurecimento do ser humano.

As entrevistas da pesquisa demonstraram que os conteúdos principais relativos às expectativas de futuro dos(as) estudantes e de suas famílias se referem a preocupações relacionadas à continuidade do itinerário formativo, à profissionalização, à inserção no mercado de trabalho e à conquista de melhores condições de vida. Para tanto, a positividade das expectativas familiares e o apoio delas recebido foram apontados como fatores preponderantes ao engajamento e à percepção de êxito nas tarefas da escolarização, assim como ao maior bem estar vivenciado pelo(a) jovem em seu processo de escolarização e de crescimento pessoal.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo compreender os significados e os sentidos acerca do processo de escolarização presentes nas expectativas de alguns estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio do IFSP/SPO e de seus familiares, além da elucidação das ressonâncias dessas expectativas para o desenvolvimento de autoconceito/autopercepção de êxito ou de fracasso escolar para esses estudantes.

Por meio da análise das entrevistas, constatamos que os(as) participantes construíram (e constroem) sentidos próprios acerca de seus processos de escolarização a partir de significados coletivos sobre esse conceito partilhados por intermédio das relações sociais que estabeleceram (e estabelecem) no interior de suas vivências pessoais na interação com muitos grupos distintos tais como, especialmente, o da família.

Dar voz aos(as) alunos(as) e seus(suas) familiares entrevistados(as) demonstrou se constituir em estratégia importante à compreensão de como expectativas e auxílios/apoio familiares estão envolvidos e influenciam na percepção de êxito e fracasso escolares, possibilitando reflexões acerca de como se é possível intervir e mediar dificuldades e conflitos que se estabeleçam na trajetória de escolarização de estudantes matriculados(as) na rede federal de ensino, ao mesmo tempo em que se vislumbre possibilidades de contribuições à formação integral desses(as) – que é a concepção de ensino a que a rede federal de educação se propõe realizar, conforme suas documentações legais propostas pelo MEC.

A análise das entrevistas dos participantes dessa pesquisa desvelou a existência de significados e de sentidos de escolarização que dão centralidade à educação escolarizada como meio de acesso a melhores postos de trabalho na sociedade capitalista, de ascensão e mobilidade social e de realização de projetos pessoais de vida. A análise das entrevistas constatou que, para além da cultura internalizada por intermédio de relações sociais outras, a apropriação desses significados e a construção desses sentidos predominantemente estiveram associadas às expectativas familiares de escolarização que sobre os sujeitos incidiam.

A esse respeito, na maior parte dos relatos dos(as) entrevistados(as), encontramos a experiência de escolarização no IFSP assumindo significados com caráter utilitarista, sendo relacionada, quase que exclusivamente, como meio de acesso à empregabilidade futura ou como possibilidade de acesso ao ensino de nível superior, distanciando-se da concepção filosófica de Educação que a rede federal de ensino propõe, conforme dados também apontados pelo estudo de Ferretti (2016). A percepção de tais significações deve instigar a nós, profissionais da

Educação na rede federal de ensino, a refletirmos acerca das possibilidades de propositura de caminhos que orientem à superação da concepção de utilitarismo da escolarização que não é exclusivamente atribuída pelo(a) estudante do Ensino Técnico Integrado ao Médio, mas antes é inerente à nossa sociedade capitalista. Faz-se necessário reconhecermos que nossos(as) jovens estudantes devem ser reconhecidos(as) não como cidadãos(ãs) e trabalhadores(as) de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que estão a cursar o Ensino Médio (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, fazemos o apontamento acerca da necessidade de que a rede federal de ensino torne consonante suas práticas educacionais às propostas e objetivos explicitados em suas legislações. Os objetivos de sua concepção necessitam ser mediados aos(às) estudantes e suas práticas pedagógicas necessitam constantemente avaliar a coerência que mantém com estes objetivos. Desse modo, promoveremos vivências capazes da modificação de significações constituídas pelos(as) estudantes que se relacionem apenas ao caráter utilitarista de escolarização (PEREIRA, 2017).

As análises também explicitaram que a centralidade dos conteúdos relacionados às expectativas de futuro dos(as) estudantes e de suas famílias se circunscreviam a preocupações quanto à continuidade do itinerário formativo, à profissionalização (não necessariamente relacionada à área de formação nos cursos técnicos nos quais os(as) estudantes estão/estavam matriculados), à inserção no mercado de trabalho e à conquista de melhores condições de vida.

Essas expectativas estavam relacionadas às motivações e aos sentidos de escolarização de que os(as) jovens e suas famílias lançaram mão quando da escolha do IFSP e que estiveram em consonância com as significações de escolarização identificadas. Tais motivações indicadas pelos(as) estudantes se relacionavam às expectativas que suas famílias neles(as) depositavam, as quais perpassavam a busca por uma educação de qualidade, sendo entendida por qualidade a possibilidade de abertura de caminhos à aprovação em vestibulares de acesso ao nível superior nas grandes universidades, preferencialmente, públicas. Também perpassavam às motivações de escolha pelo IFSP as expectativas de que a formação no ensino Técnico permita aos(às) estudantes a possibilidade de inserção no mercado de trabalho antes e/ou durante o período de graduação, a fim de que obtenham autonomia e condições financeiras para custearem às suas necessidades durante a formação de nível superior de ensino.

Acerca da escolha do ensino técnico, encontramos dados que indicam que a maior parte dos(as) jovens analisados não pretendia o curso Técnico ao escolherem o IFSP, pois estavam

motivados a cursarem um Ensino Médio de qualidade cuja rede federal de ensino é creditada oferecer. As entrevistas também delataram que, na maioria dos casos, fora o grupo familiar quem influenciou e incentivou aos(as) jovens à/na busca pelo ingresso no instituto. Dentre os(as) alunos(as) entrevistados(as), quase que a totalidade deles(as) não pretende seguir no nível superior a mesma área de formação no curso Técnico.

Assim como na pesquisa de Charlot (2016), em nosso trabalho também identificamos que os(as) jovens de nossa investigação atribuem às suas trajetórias de escolarização o sentido de que estão realizando um investimento para o futuro na perspectiva de que, por meio de um ensino de qualidade (o Ensino Médio, no caso dos dados que encontramos), estarão se preparando para serem aprovados em vestibulares de universidades bem avaliadas, nas quais se formarão profissionais bem preparados e habilitados a competirem no mercado de trabalho, de modo que, por meio da escolarização, estão, portanto, construindo futuras melhores condições de vida para si.

Esses sentidos também se relacionam à expectativa de que o esforço pessoal despendido e investido no atual momento de escolarização repercutirá em sucesso no futuro, valorizando-se a concepção de meritocracia - na qual o indivíduo obtém êxito somente por intermédio de seu esforço pessoal -, disseminada pela cultura das sociedades capitalistas. Tais expectativas quanto ao esforço pessoal, algumas das vezes, foram relatadas pelos(as) estudantes entrevistados(as) como ocasionadoras de graus de sofrimento distintos pelas tentativas (muitas vezes frustradas) de se atingir às expectativas familiares acerca dos resultados de seus processos de escolarização. Alguns produtos emocionais, tais como percepção de desmotivação, sentimentos de inadequação, estresse, sentimentos de desamparo e incompreensão, dentre outros, foram relatados como consequências dessas pressões familiares, ocasionando desengajamento e embaraços de superação de dificuldades relacionadas às tarefas da escolarização.

Expectativas muito semelhantes foram relatadas pelos(as) familiares e os(as) jovens reconheceram-se como depositários dessas. As famílias, de igual modo, também aspiram por trajetórias de escolarização que capacitem seus filhos e filhas ao ingresso nas universidades, ao acesso ao mercado de trabalho em equivalência frente às competitividades, e ao alcance de melhores condições de vida no futuro. Constatou-se ainda que tais expectativas familiares, juntamente às próprias expectativas de futuro dos(as) alunos(as) e a outros fatores implicados na complexidade do fenômeno, mobilizam os(as) jovens à permanência na instituição de ensino,

a despeito das adversidades que se interponham no decorrer de suas trajetórias escolares no IFSP.

Para a realização dos objetivos de escolarização explicitados, constatamos nos relatos obtidos que a positividade das expectativas familiares e a qualidade do apoio delas recebido foram apontados pelos(as) estudantes como fatores preponderantes ao seu engajamento e às suas percepções de êxito nas tarefas da escolarização, assim como ao maior bem estar por eles(as) vivenciado nesse processo e nas etapas de seu crescimento pessoal.

Identificamos que, quando na convergência de atenção, de investimento, de incentivo e de valorização da trajetória de escolarização por parte das famílias sobre os(as) alunos(as), esses(as) tornam-se capazes de encontrarem alternativas de enfrentamento das dificuldades que se apresentem nesse percurso - de maneira que se nos torna possível afirmar que o ambiente familiar constitui-se como espaço de favorecimento ao êxito escolar quando desempenha a função de sistema suportivo de valorização da identidade do(a) jovem estudante, potencializando o desenvolvimento de suas aprendizagens e o enfrentamento dos desafios inerentes aos momentos da escolarização.

Como já explicitamos até aqui, os(as) participantes entrevistados(as) evidenciaram interações sociais, principalmente as familiares, que lhes forneceram elementos para constituírem sentidos de que a escolarização é o caminho de que dispõem para enfrentarem as adversidades inerentes à vida numa sociedade categorizada em classe sociais. A maior parte dos sujeitos de pesquisa demonstrou acreditar na força de propulsão dos processos educativos para a ascensão social e financeira e, apesar das adversidades que enfrentaram/enfrentam no percurso, pensam de forma prospectiva, mães e pai confiam na capacidade de aprendizagem de seus(suas) filhos(as), acreditam no funcionamento da estrutura escolar no IFSP e têm expectativas positivas com relação à escolarização e à realização de metas futuras por intermédio dela.

Quanto ao objetivo de pesquisa relacionado à discussão dos significados e dos sentidos atribuídos por estudantes e familiares à atuação dos profissionais da equipe de apoio sociopsicopedagógico da instituição de ensino - no que se refere às condições de permanência dos(as) estudantes que potencializem, juntamente às famílias, sua autorrealização e sua identificação com a atividade do aprender -, não nos foi possível aprofundarmos nossas análises. Todo trabalho científico incorre em limitações do seu alcance e este foi o nosso caso, nesse aspecto em específico. Esse aspecto não nos foi possível abordar aprofundadamente com

os(as) participantes de pesquisa, mas alguns(mas) estudantes mencionaram em suas entrevistas terem-se percebidos acolhidos, apoiados e respaldados pela equipe da Diretoria Sociopedagógica do IFSP/SPO ao enfrentarem algumas dificuldades em suas trajetórias de escolarização no instituto.

A partir dessa lacuna, entendemos que a equipe sociopsicoeducativa necessita estabelecer caminhos de diálogo não somente com os(as) estudantes do *campus*, mas também com suas famílias, promovendo espaços de aproximação, acolhimento, partilha e parceria entre os(as) atores(as) educacionais e familiares. Também faz-se necessário prover espaços educativos dentro da instituição de ensino nos quais seja possível interconectar os modos de socialização familiares aos escolares, a fim de que os conhecimentos compartilhados possam ser propulsores de engajamentos por parte da comunidade escolar e por parte da parentalidade, objetivando a promoção de melhores condições de permanência e êxito dos(as) alunos(as) na instituição de ensino.

Entendemos que, diante dessas demandas, a equipe da Diretoria Sociopedagógica do campus assume papel fundamental na mediação de dificuldades e conflitos que se lhe apresentem como queixas escolares, pois, por meio de seu trabalho, os(as) estudantes e seus(suas) familiares poderão encontrar auxílio para a mediação de suas relações com os atores escolares, a fim de melhor potencializar os processos de aprendizagem e o engajamento nas tarefas da escolarização pelos(as) alunos(as).

Entretanto, faz-se importante atentar para o perigo de se acatar aos pedidos por atendimento de forma indiscriminada e com foco restrito aos(às) aluno(as), pois incorre-se no risco de se reforçar a ideia de que a escola desenvolve um trabalho adequado às necessidades educacionais dos(as) estudantes e não precisa questionar-se acerca de suas relações pedagógicas, tal como já foi apontado por autores como Patto (1984, 2015), Machado (1996), entre outros. Assim, torna-se ainda necessário enfatizar a importância de se intervir na instituição escolar nos âmbitos de seus mais variados processos sistêmicos, a fim de que o trabalho da equipe sociopsicopedagógica possa contribuir para a ampliação da consciência dos indivíduos acerca da realidade que os circunda, oferecendo-lhes instrumentos para lidar com as dificuldades que se apresentem no âmbito da escolarização (AGUIAR, BOCK & OZELLA, 2002).

Opiniões diversas de profissionais da Educação acerca dos motivos que impelem às famílias a não participarem da escolarização de seus filhos e filhas foram encontradas em

pesquisas de Paro (2000; 2007) realizadas em escolas públicas: ausência de interesse, falta de tempo devido ao trabalho, desvalorização dos estudos, entre outros. Paro(2007) afirma que à escola compete o ensino formal, não cabendo aos pais e às mães serem responsabilizados pela função social da escola:

Todavia, parece muito pouco disseminado, entre os pais e mães, essa obrigação primeira da escola, de ensinar seus conteúdos, sem prejuízo de que os pais dêem em casa seu estímulo e sua assessoria. É como se apenas os pais errassem quando não pudessem ajudar seus filhos, nunca se perguntando se a escola já fez, antes, a sua parte (p.47).

Ainda que desempenhe funções que lhes sejam específicas, Paro (2007) considerou que não há impedimentos para que a escola considere em seus fazeres a continuidade existente entre a educação familiar e a escolar. Por esse motivo, o autor considerou relevante a integração da família à escola, de maneira que essa aproximação e parceria reverberem em benefícios às ações educativas para os(as) alunos(as). Porém, fez também menção ao fato de que, a depender das concepções que a escola adote sobre a relação que estabelece com as famílias, pelo contrário, estas poderão configurarem-se como dificultadoras do atendimento da instituição de ensino às demandas escolares de seus(as) alunos(as).

Pelo exposto e por todo o trabalho de pesquisa e análise realizado, vislumbramos que um importante caminho de enfrentamento aos preconceitos contra a família deve ser o do estreitamento das relações entre escola e grupos familiares, a fim de que se construam espaços de maior envolvimento e participação familiares dentro da escola.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), à escola é atribuída relevante função participativa de estabelecimento e fortalecimento de vínculos com a família, prevendo ações educacionais. Desse modo, a lei contém, em seus princípios, a educação como dever da família e do Estado que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). Para além, a LDB (1996) também atribui à escola a tarefa de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12); e aos(as) seus(suas) professores(as), “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Art. 13).

Isoladamente, a escola não é capaz de lidar com todas as demandas que afetam às vidas de seus(suas) estudantes e, por esse motivo, faz-se importante estreitar as relações que estabelece com as famílias para que, conjuntamente, se tornem capazes de reciprocamente

conhecerem às suas realidades por intermédio do diálogo mútuo e de efetiva parceria (MORAES, 2015).

Por meio dessa parceria, as famílias poderão se beneficiar ao obterem maior esclarecimento das temáticas inerentes à vida escolar de seus filhos e filhas, de forma a tornarem-se aptas a se fortalecerem e se engajarem coparticipativamente na escolarização dos(as) estudantes. Por meio da criação de estratégias de envolvimento da família aos fazeres cotidianos escolares, se criarão espaços de acolhimento e de partilha de responsabilidades na educação escolar dos(as) alunos(as). Consequentemente, a interrelação da família-escola poderá fortalecer a rede de apoio dos(as) estudantes para o enfrentamento de adversidades emergidas no desenvolvimento de suas potencialidades, “criando uma cultura de participação que seja favorável a um processo escolar de maior qualidade e de aproveitamento dos objetivos do ensino” (PARO, 2007, p. 119).

Em consonância com Moraes (2015), é importante ressaltarmos também que faz-se necessário que escola e família usufruam de vantagens de suas aproximações, a fim de que cada qual, no âmbito de suas funções e cientes de suas respectivas responsabilidades, seja capaz de produzir contribuições positivas e significativas no processo de escolarização e formação dos(as) estudantes por meio de sua ativa participação na vida escolar destes(as).

Desse modo, espera-se que as práticas participativas entre equipe educacional e comunidade escolar sejam capazes de engendrar mudanças importantes nos fazeres escolares, a fim de que sejam rompidos preconceitos que marcam a relação escola-estudantes-famílias.

Este estudo, ao revelar o ponto de vista de alunos(as) e seus familiares, trouxe à tona a compreensão acerca de como as expectativas familiares estão implicadas nos processos de escolarização de estudantes, além de também ter contribuído para a emergência de elementos que possibilitarão futuras análises e reflexões sobre as formas de intervenção dos profissionais de educação e das equipes de apoio sociopsicopedagógico de comunidades escolares junto a estudantes e suas famílias. Os dados da pesquisa corroboram para a superação das queixas escolares centradas nos(as) alunos(as) e suas famílias e para o rompimento de preconceitos circunscritos às relações estabelecidas entre escola-estudantes-famílias.

Com base nos apontamentos de Szymanski (2007), afirmarmos que a relação escola-família é considerada extremamente complexa, porém, ainda se faz imprescindível que a escola, como instituição socializadora, transforme o seu olhar de dominante em relação às famílias,

principalmente as provenientes de camadas populares, a fim de que avanços possam ser efetivamente produzidos nos processos de escolarização de estudantes colaborativamente aos seus grupos familiares.

Segundo Rey (2002), a ciência constantemente está a construir novos campos de sentido acerca dos fenômenos sobre os quais se debruça à análise. Desta feita, convidamos os leitores deste trabalho a que se lancem a novas pesquisas sobre os significados e os sentidos contidos e produzidos nas relações entre escola-estudantes-família, a fim de que a limitação da visão escolar acerca de como os(as) estudantes e seus familiares vivenciam a jornada da escolarização seja, gradualmente, enfim superada.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia (Orgs.). *Ensino Médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002825.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sergio. A orientação profissional com adolescentes: Um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., et al. (Orgs). *Psicologia sócio-histórica. Uma perspectiva crítica em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, Apr. 2013.

AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida; et al. *Arranjos familiares de crianças das camadas populares*. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v8nspe/v8nesa03.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

ANDRADE, Gabriela R. B. de; VAITSMAN, Jeni. Apoio social e redes: conectando solidariedade e saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 7, p. 925-934, 2002. Disponível em: [https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232002000400023&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S1413-81232002000400023&script=sci_arttext&tlng=en). Acesso em: 03 ago. 2019.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/danic\\_000/Downloads/DissertFlavia1.pdf](file:///C:/Users/danic_000/Downloads/DissertFlavia1.pdf). Acesso em: 04 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. “Por que aprender isso, professora?”. Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BARROS, R. P; MENDONÇA, R. Seminário. *A crise de audiência do Ensino Médio*. Abandono e Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil: magnitude e tendências. Instituto Unibanco. São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/revista\\_a\\_crise\\_do\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.institutounibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/revista_a_crise_do_ensino_medio.pdf). Acesso em: 03 abr. 2019.

BEAL, Sarah J.; CROCKETT, Lisa J. As aspirações e expectativas profissionais e educacionais dos adolescentes: Links para atividades do Ensino Médio e realização educacional de adultos. *Psicologia do Desenvolvimento*, v. 46, n. 1, p. 258, 2010. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0017416> Acesso em: 13 ago. 2019.

BERGAMASCO, D. *Um em cada três jovens é filho de separados: na média geral da população, percentual é de um para quatro: pobres se separam mais que ricos*. Folha de S. Paulo, 7 de outubro de 2007, p. 62. Caderno Família Brasileira.

BILAC, Elisabete Dória. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil: notas muito preliminares. Em RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara Torres (Orgs.). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Edições Loyolas, p. 43-61, 1995.

BLYTH, Dale A.; LEFFERT, Nancy. Comunidades como contextos para o desenvolvimento do adolescente: uma análise empírica. *Journal of Adolescent Research*, v. 10, n. 1, p. 64-87, 1995. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0743554895101005> Acesso em: 06 ago. 2019.

BOURDIEU, Pierre. *As Contradições da Herança*. IN: BOURDIEU, P. (org.). *A Miséria do Mundo*. 7 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; introdução, organização e seleção MICELI, Sergio. *A economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL, MEC/INEP (2017). *Censo Escolar 2016*. Notas estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1998)*. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (N. 8.069/1990)*. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 19 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. SENADO FEDERAL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (N. 9394/1996)*. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CAMARGO, Douglas Branco; RIOS, Mônica Piccione Gomes. *A evasão escolar na 1ª série do ensino médio no município de Joaçaba – SC: Desafios curriculares*. IX ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da região sul – 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1130/945>. Acesso em: 18 fev. 2019.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, Jan.-Abr./2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Uma Nova Agenda para a Educação Básica Brasileira*. Com Ciência, Campinas, n. 132, 2011. Disponível em: [http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151976542011000800008&lng=pt&nrm=iso](http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542011000800008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2019.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. *Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio*. Educação & Realidade, vol. 41, núm. 1, jan.-mar., 2016, p. 239-258. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00239.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2019.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

CORSI, Jorge; et al. *Maltrato e abuso no âmbito doméstico: fundamentos teóricos para o estudo da violência nas relações familiares*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

CURONICI, Chiara; MCCULLOCH, Patricia. *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC, 1999.

DAROS, Michelli Aparecida. *IFSP - A evasão escolar e a atuação do serviço social: uma experiência em construção (2008-2013)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/17666> Acesso em: 07 jan. 2019.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. *Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais*. Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 772-789, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. *Brasília, DF: Inep*, 2007. Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%c3%83O-N%c2%ba-24.pdf> Acesso em: 02 ago. 2019.

DUE, Pernille; et al (HOLSTEIN, Bjorn; LUND, Rikke; MODVIG, Jens; AVLUND, Kirsten). Social relations: network, support and relational strain. *Social Science & Medicine*, v. 48, n. 5, p. 661-673, Mar. 1999. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10080366>. Acesso em: 03 ago. 2019.

DURHAM, Eunice R. Família e reprodução humana. In: DURHAM, E. R. et al. *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar, p.15-43, 1983.

ESTIVALETE, Emerson Bianchini, et al. *Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3796> Acesso em: 02 ago. 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes*, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FERRETI, Celso João. Reformulações do ensino médio. *Holos*, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554870007.pdf> Acesso em: 13 ago. 2019.

FERRY, Luc. *Famílias, amo vocês: política e vida privada na era da globalização*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FIGUEIRA, Sérvulo A. “O ‘moderno’ e o ‘arcaico’ na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social”. In: FIGUEIRA, S.A. (Org.). *Uma nova família?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FREITAS, Marcos Cezar de. *O aluno-problema: forma social, ética e inclusão*. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=l\\_VADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=marcos+cezar+de+freitas+livro+o+al+aluno+problema+2017&ots=BiTr0VvIx5&sig=fHfVhG5OR8TN9qQbfEgrujhycJg#v=onepage&q=marcos%20cezar%20de%20freitas%20livro%20o%20aluno%20problema%202017&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=l_VADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=marcos+cezar+de+freitas+livro+o+al+aluno+problema+2017&ots=BiTr0VvIx5&sig=fHfVhG5OR8TN9qQbfEgrujhycJg#v=onepage&q=marcos%20cezar%20de%20freitas%20livro%20o%20aluno%20problema%202017&f=false). Acesso em: 22 jul. 2019.

GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. Dificuldade de aprendizagem ou distúrbio de aprendizagem? *Revista de Educação*, Campinas: Vol. VIII, nº 08, setembro, 2005. Disponível em: <http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/educ/article/view/2214/2109>. Acesso em: 18 jun. 2019.

GODARD, Francis. *La famille – affaire de générations*. Paris: PUF, 1992.

GOMES, Heloisa Szymanski. *Um estudo sobre significado de família*. Tese de Doutorado - São Paulo: PUC-SP, 1988.

GOMES, Heloisa Szymanski. Educação para família: uma proposta de trabalho preventivo. *Journal of Human Growth and Development*, v. 4, n. 1, 1994.

GOLDTHORPE, John Harry. Análise de classes e reorientação da teoria de classes: o caso dos diferenciais persistentes no nível de escolaridade. *O Jornal Britânico de Sociologia*, v. 61, p. 311-335, jan. 2010. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2009.01248.x/abstract>. Acesso em: 03 mar. 2019.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero, LUGLI, Rosário Genta. *A escola e o fracasso escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2012. (Coleção educação & saúde; v.6).

GUZMAN, M. Loreto Martínez. Olhando para o futuro: Desafios e oportunidades para o desenvolvimento do adolescente no Chile. *Psykhé (Santiago)*, v. 16, n. 1, p. 3-14, 2007. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100001&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000100001&script=sci_arttext) Acesso em: 08 ago. 2019.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos*. O breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do Registro Civil*. São Paulo: v. 34, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. IFSP. *Plano de Desenvolvimento Institucional, 2009-2013*. 2009. Disponível em: <http://www.ifsp.edu.br/index.php/arquivos/category/105-resolues-2011.html?download=975%3Aresolucao-n.-351-de-10-junho-de-2011&start=100>. Acesso em: 07 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Resolução IFSP N. 138/2014*. Disponível em: [file:///C:/Users/danic\\_000/Downloads/Resol\\_138\\_Aprova%20Regulamento%20SocioSociope da%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/danic_000/Downloads/Resol_138_Aprova%20Regulamento%20SocioSociope da%20(1).pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Instrução Normativa PRE/IFSP N. 001/2015*. Disponível em: [file:///C:/Users/danic\\_000/Downloads/instruo%20normativa%2001-2015\\_coordenadoria%20sociopedaggica.pdf](file:///C:/Users/danic_000/Downloads/instruo%20normativa%2001-2015_coordenadoria%20sociopedaggica.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento Institucional, 2014-2018*. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/danic\\_000/Downloads/pdi%20-%20revisado%20final%202014-2018%20ok.pdf](file:///C:/Users/danic_000/Downloads/pdi%20-%20revisado%20final%202014-2018%20ok.pdf). Acesso em: 08 fev. 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100--1574201003006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100--1574201003006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 abr 2019.

LADEIA, Carlos Rodrigues. *O fracasso escolar na 5ª série noturna na visão de alunos, pais e professores*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2002. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253504/1/Ladeia\\_CarlosRodrigues\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253504/1/Ladeia_CarlosRodrigues_D.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. 1. ed. Trad. R. A. Vasques & S. Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Confrontando a norma: modos de participação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na escola. *Horizontes*, v. 36, n. 3, p. 111-120, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/709/308>. Acesso em: 09 jul. 2019.

LEAL, Maria Alejandra Iturrieta. *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre o seu diagnóstico na sala de aula*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1991. Disponível em:

[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251240/1/IturrietaLeal\\_MariaAlejandra\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251240/1/IturrietaLeal_MariaAlejandra_M.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LERNER, Richard M.; GALAMBOS, Nancy L. Desenvolvimento do adolescente: Desafios e oportunidades de pesquisa, programas e políticas. *Revista Anual de Psicologia*, v. 49, n. 1, p. 413-446, 1998. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.49.1.413#article-denial>. Acesso em: 08 ago. 2019.

LOUREIRO, Terezinha de Jesus Lyrio; MOULIN, Maria das Graças Barbosa. JUVENTUDE E PROJETOS DE FUTURO: Possibilidades e sentidos do trabalho para os estudantes do IFES. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 71-84, 2015.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de; SAYÃO, Yara. As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. *Educação especial em debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. *O que pode fazer o psicólogo na escola?* Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar., 2010. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33536456.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MENDES, Marcelo Simões. *Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio*. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, Jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n2/12.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

MENDES, Ivan Lopes; MORENO, Gilmar Lupion. A evasão escolar no Ensino Médio: Algumas possibilidades. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Artigos 2016*. Cadernos PDE. vol. 1. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2020\\_artigo\\_gestao\\_uel\\_ivanlopesmendes.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2020_artigo_gestao_uel_ivanlopesmendes.pdf). Acesso em: 19 fev. 2019.

MENESES, José Décio. *A Problemática da Evasão Escolar e as Dificuldades da Escolarização*. 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superiorartigos/a-problematika-da-evacao-escolar...da-escolarizacao-2761092.html>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?*. Cadernos de Saúde Pública, v. 9, n. 3, p. 237-248, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 25 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



MORAES, Fabiana Aparecida de; et al. *Dificuldades de aprendizagem no cotidiano escolar: análise das práticas de uma escola pública*. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305004> Acesso em: 26 jul. 2019.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100005&script=sci_arttext). Acesso em: 18 jun 2019.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. Campinas: Mercado das Letras / São Paulo: FAPESP, 2001.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 56-68, jan./jun. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/danic\\_000/Downloads/7132-25471-1-PB.pdf](file:///C:/Users/danic_000/Downloads/7132-25471-1-PB.pdf). Acesso em: 04 abr. 2019.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima. A Importância dos Estudos sobre Trajetórias Escolares na Sociologia da Educação Contemporânea. *Paidéia*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2004. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/index.php/paideia/article/viewFile/1339/910>. Acesso em: 04 abr 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. *Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Educação & Realidade, v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/3172/317227044010/>. Acesso em: 06 abr. 2019.

NURMI, Jari-Erik. Como os adolescentes vêem seu futuro? Uma revisão do desenvolvimento da orientação e planejamento futuros. *Developmental Review*, v. 11, n. 1, p. 1-59, 1991. Disponível em: [https://www.academia.edu/28495973/REVIEW\\_How\\_Do\\_Adolescents\\_See\\_Their\\_Future\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Development\\_of\\_Future\\_Orientation\\_and\\_Planning](https://www.academia.edu/28495973/REVIEW_How_Do_Adolescents_See_Their_Future_A_Review_of_the_Development_of_Future_Orientation_and_Planning) Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Vasconcelos de; SALDANHA, Ana Alayde Werba. Estudo comparativo sobre a perspectiva de futuro dos estudantes de escolas públicas e privadas. *Paideia*, v. 20, n. 45, p. 47-55, 2010. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/3054/305423775007.pdf> Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; PINTO, Raquel Gomes; SOUZA, Alessandra da Silva. Perspectivas de futuro entre adolescentes: universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, v. 11, n. 1, p. 16-27, 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2003000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100003) Acesso em: 10 ago. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; PINTO, Heloysa Dantas de Souza (Orgs.).

Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Summus: São Paulo, 1992. p. 23-34. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16355581-Piaget-vygotsky-wallon-teorias-psicogeneticas-em-discussao-yves-de-la-taille-marta-kohl-de-oliveira-heloysa-dantas.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, p. 45-61, 1997.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórico*. 4 ed. Scipione: São Paulo, 1997. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/51814759/Vygotsky-Aprendizado-e-Desenvolvimento-um-processo-socio-historico>. Acesso em: 19 fev. 2019.

OSTI, Andreia. *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2004. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti\\_Andreia\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. *Representação de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2010. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251652/1/Osti\\_Andreia\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251652/1/Osti_Andreia_D.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

OZELLA, Sergio; DE AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. Desmistificando a concepção de adolescência. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 97-125, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133> Acesso em: 14 ago. 2019.

PAGGI, Karina Preisig; GUARESCHI, Pedrinho A. *O desafio dos limites: um enfoque psicossocial na educação dos filhos*. 2 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.

PANDITA-PEREIRA, Angelina. *A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio*. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-141023/en.php> Acesso em: 02 ago. 2019.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Ed. Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Ed. Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Ed. Xamã, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à Psicologia Escolar*. São Paulo: TA Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características*. Cadernos de pesquisa, n. 65, p. 72-77, 1988. Disponível em:



<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1198/1204>. Acesso em: 04 abr 2019.

\_\_\_\_\_. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/psicousp/article/view/34463/37201>. Acesso em: 04 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4 ed. São Paulo: Ed. Intermeios, 2015.

PEREIRA, Elizabeth Alves; et al. *A dimensão subjetiva da escolarização profissional: um estudo com jovens do ensino médio integrado ao técnico em um campus da rede federal*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/20532> Acesso em: 04 ago. 2019.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. *Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia*. 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_ifet\\_jornal.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf). Acesso em: 30 jan. 2019.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. *Família e escola na educação da criança: análise das representações presentes em relatos de alunos e alunas, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. *Práticas educativas da família e da escola e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares do ensino fundamental*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 401-424, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200006&script=sci_arttext) Acesso em: 10 ago. 2019.

RAMOS, Marise. *Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional* (Texto apresentado em Seminários promovidos pelas Secretarias de Educação dos Estados do Rio Grande do Norte, nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, e do Pará, nos dias 08 e 09 de maio de 2008), v. 8, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf) Acesso em: 10 ago. 2019.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

REY, Fernando Luis González. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. Caminhos e Desafios. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YF7tNvSmSlgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=GONZ%C3%81LEZ+REY,+Fernando.+Pesquisa+qualitativa+em+psicologia.+Caminhos+e+desafios.+S%C3%A3o+Paulo:+Pioneira+Thompson,+2002.&ots=XU4t0jzDxI&sig=YKKFNOj4p5-mVBmdKmoV-1ANo78#v=onepage&q=GONZ%C3%81LEZ%20REY%2C%20Fernando.%20Pesquisa%20qualitativa%20em%20psicologia.%20Caminhos%20e%20desafios.%20S%C3%A3o%20Paulo%3A%20Pioneira%20Thompson%2C%202002.&f=false> Acesso em: 09 ago. 2019.

RODRIGUES, David. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In.: FREITAS, Soraia Napoleão; KREBS, Ruy; et al. *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 45-63.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa – NEP*, São Paulo, v.3, n.1-2, p.25-34, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 8 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

ROUDINESCO, Elisabeth. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SANTOS, Danielle de Sousa; SANTOS, Marcela Kleiciane Nascimento dos. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e o direito a uma escola pública de qualidade: um estudo sobre o perfil dos jovens estudantes ingressantes no ensino médio técnico integrado. *Colóquio Nacional - A produção do conhecimento em Educação Profissional*, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1200/INSTITUTO%20FEDERAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O,%20CI%C3%84NCIA%20E%20TECNOLOGIA%20DE%20S%C3%83O%20PAULO%20E%20O%20DIREITO%20A%20UMA%20ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20DE%20QUALIDADE%20UM%20ESTUDO%20SOBRE%20O%20PERFIL%20DOS%20JOVENS%20ESTUDANTES%20INGRESSANTES%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20T%C3%89CNICO.pdf?sequence=1> Acesso em: 02 ago. 2019.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres na periferia de São Paulo*. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo/SP: USP, 1994. Disponível em: [https://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/107\\_sarti\\_cynthia\\_termo.pdf](https://www.pagu.unicamp.br/pf-pagu/public-files/arquivo/107_sarti_cynthia_termo.pdf). Acesso em: 18 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

SHUARE, Marta. *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso, 1990.

SINGLY, François de. *Sociologia da família contemporânea*. Trad. Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Concepção de linguagem: possibilidades e limites\ na perspectiva histórico-cultural. *Temas em Psicologia*, vol. 3, no. 2. Ribeirão Preto. Ago, 1995.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de constituição de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (orgs.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. O (im) próprio e o (im) pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, v. 50, n. 1, p. 26-40, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>. Acesso em: 05 abr 2019.

\_\_\_\_\_. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; et al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. São Paulo: Global, 2010.

SOUZA FILHO, Edmundo Fernandes. *Significados e sentidos do acesso e permanência no ensino superior: um estudo sobre as cotas raciais a partir da teoria histórico-cultural*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos/SP: UNIFESP, 2018. Disponível em: <http://www.ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/edmundo-fernandes-souza-filho.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SUNDBERG, Norman D.; POOLE, Millicent E.; TYLER, Leona E. As expectativas dos adolescentes sobre eventos futuros - um estudo transcultural de australianos, americanos e indianos. *Revista Internacional de Psicologia*, v. 18, n. 1-4, p. 415-427, 1983. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1080/00207598308247491#accessDenialLayout>. Acesso em 09 ago. 2019.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Revista estudos de psicologia*, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a01v21n2>. Acesso em: 04 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Líber Livro, 2007.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; CASTRO, Vanessa Gomes de. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no ensino médio. *Educação & Realidade*, 2016. Disponível em: <http://hermes.cpd.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/7584/1/Jovens%20em%20contextos%20sociais%20desfavor%C3%A1veis%20e%20sucesso%20escolar%20no%20ensino%20m%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 04 abr 2019.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias de classes populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. *Construção da subjetividade: processo de inserção de crianças pequenas e suas famílias à creche*. Tese apresentada à vaga para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro, 2002.

VELÁZQUEZ, Laura Evelia Torres; SORIANO, Norma Yolanda Rodríguez. Desempenho acadêmico e contexto familiar em estudantes universitários. *Ensino e pesquisa em Psicologia*, v. 11, n. 2, p. 255-270, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. Educação em revista, n.33, Belo Horizonte, p. 7-47, jun., 2001. Disponível em: [http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre\\_a\\_histu00F3ria\\_e\\_a\\_teor%C3%ADa\\_da\\_forma\\_escolar%5B1273%5D.pdf](http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Sobre_a_histu00F3ria_e_a_teor%C3%ADa_da_forma_escolar%5B1273%5D.pdf). Acesso em: 21 jun. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Obras Escogidas: Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. *Obras Escogidas: Tomo IV. Paidologia del adolescente. Problemas de la psicología infantil*. Madri, España: Visor, 2000.

\_\_\_\_\_. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. MARXISTS INTERNET ARCHIVE, 1930. Produzido por Nilson Dória em 18 out. 2004. *A transformação socialista do homem*. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Pena Villalobos. 11ª Edição. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

## **APÊNDICES**

### **I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS(AS) ESTUDANTES:**

Nome:

Idade:

Nome do Curso:

Em qual ano do Ens. Médio Integrado ao Técnico você está?:

#### **Questões:**

1. Como foi o seu percurso de escolarização até o momento? Quê tipo de aluno você considera que foi no Ens. Fundamental? E que tipo de aluno você se considera atualmente?
2. Como você visualiza o ensino técnico integrado ao médio? Você poderia citar os possíveis pontos positivos ou negativos desta modalidade de ensino?
3. Quais foram os motivos pelos quais os seus pais/responsáveis/familiares o matricularam nesta instituição? Como foi realizada a escolha do curso?
4. Os seus pais/responsáveis/familiares fazem algum tipo de acompanhamento/cobrança relacionada com os seus estudos?
5. Eles demonstram expectativas relativas ao seu desempenho atualmente?
6. Eles demonstram expectativas em relação ao futuro após o término do ensino médio? Mencionam alguma profissão ou área profissional que gostariam que seguisse?
7. Você acredita que tem atingido essas expectativas?
8. Quais suas facilidades e dificuldades relacionadas com o estudo?
9. O que você pensa do estudo neste momento?
10. Como você se sente em relação às expectativas dos seus pais/responsáveis/familiares com relação ao seu desempenho na escola?
11. Qual o seu projeto de vida relacionado com os estudos? O que você pensa realizar posteriormente?
12. Você pretende atuar profissionalmente na área de formação técnica?
13. Como você visualiza a relação dos seus pais/responsáveis/familiares com o estudo? Qual o nível de escolarização deles? Eles fizeram ou fazem algum tipo de curso?

## **II - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS/FAMILIARES:**

Nome:

Idade:

Trabalha? ( ) Sim ( ) Não

Se trabalha, qual o local e a função que ocupa/desempenha:

Pai / Mãe / Responsável pelo(a) estudante:

### **Questões:**

1. Como foi o seu percurso de escolarização? Estudou até quê série? Que tipo de aluno você era?
2. Já cursou algum curso técnico? Se sim, qual?
3. Atualmente está fazendo algum curso? Se sim, qual e quê tipo de aluno se considera atualmente?
4. Descreva brevemente o sentido da escola para você e/ou sua família.
5. Você possui alguma(s) expectativa(s) para o processo de escolarização de seu filho? Se sim, quais? Se não, quais os motivos de não nutrir este tipo de expectativas?
6. Quais foram os motivos da escolha do IFSP para a matrícula do seu filho? E quais os motivos para a escolha do curso técnico?
7. Quê tipo de aluno você considera que seu filho era no Ens. Fundamental? E quê tipo de aluno você considera que ele seja atualmente?
8. Você participa das atividades escolares de seu filho? Se sim, de quê maneira?
9. Você percebe dificuldades ou facilidades no processo de aprendizagem do seu filho? Quais? Se percebe dificuldades, também observa se seu filho consegue pedir ajuda?
10. Como você acredita que seu filho se sinta a respeito de seu desempenho escolar no IFSP?

### **III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Familiares)**

O(a) sr.(a.) e seu(sua) filho(a) estão sendo convidados(as) a participar voluntariamente da pesquisa “Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio: Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural”, que possui como objetivo compreender às expectativas de estudantes e de seus familiares sobre o processo de escolarização e suas repercussões na percepção de sucesso ou fracasso escolar.

Para atingir seu objetivo, esse estudo tem como objeto de análise as falas acerca de histórias e vivências escolares de estudantes e de seus pais/responsáveis e suas expectativas acerca do processo de escolarização.

A coleta de dados se dará em dias alternados em que o(a) sr.(a.) e seu(sua) filho(a) serão entrevistados(as) individualmente pela pesquisadora, devidamente apresentada pela Diretoria Sociopedagógica da escola e com supervisão da Direção. As entrevistas serão gravadas com a sua devida autorização para que possa sentir-se mais à vontade para relatar sobre sua trajetória escolar e sobre suas expectativas acerca do processo de escolarização de seus(suas) filhos(as). A entrevista ao(à) seu(sua) filho(a) também será gravada com a sua devida autorização para que ele(a) possa sentir-se mais à vontade para relatar sobre sua trajetória escolar. Em média, a duração das entrevistas será de 01 hora, aproximadamente. A sua participação neste estudo é voluntária.

Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato do(a) sr.(a.) não se sentir suficientemente confortável para relatar questões sobre sua trajetória educacional e sobre suas expectativas acerca do processo de escolarização de seu(sua) filho(a), além de dificuldades possivelmente também decorrentes do fato de seu(sua) filho(a) não se sentir suficientemente confortável para relatar questões sobre sua vida escolar, ainda que seja resguardado o sigilo das informações ou das identificações de todos(as) os(as) participantes do estudo. Nesse caso, os(as) participantes não estão obrigados(as) a responder tais questões. Não há benefício direto para os(as) participantes, pois trata-se de estudo experimental. Somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício científico.

Comprometo-me em responder às suas dúvidas e as do(a) seu (sua) filho(a), antes, durante e após a realização da pesquisa. Esclareço, ainda que a sua participação nesse estudo não é obrigatória e que a recusa em participar não lhe trará nenhum tipo de prejuízo para o(a) sr.(a.) ou para o(a) seu(sua) filho(a). Além disso, não haverá prejuízos, caso desistam de participar do estudo, mesmo que este já tenha tido início. Asseguro-lhe que mantereí o sigilo e



o caráter confidencial das suas informações e das de seu(sua) filho(a), além de resguardar também o sigilo e a confidencialidade de suas identificações e que, portanto, com o intuito de preservar a sua privacidade e a de seu(sua) filho(a), nenhum dado pessoal será fornecido, caso haja publicação da pesquisa.

A qualquer momento, se for de seu interesse e/ou do de seu(sua) filho(a), o(a) sr.(a.) e/ou seu(sua) filho(a) poderão ter acesso a todas as informações obtidas a respeito de si e de seu(sua) filho(a) nesse estudo, ou a respeito dos resultados gerais do estudo. Em qualquer etapa da pesquisa, o(a) sr.(a.) terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas.

A principal pesquisadora é a Priscilla Antunes Ferreira, que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho nº 333 - Jd. Nova Cidade - Guarulhos - SP - CEP: 07252-312 - Telefone: (11) 5576-4848. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55 – Vila Mariana - São Paulo - CEP: 04020-050 – E-mail: cep@unifesp.edu.br – Telefones: (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162.

O(a) sr.(a.) tem liberdade para recusar-se a participar ou a autorizar seu(sua) filho(a) a participar, retirar seu consentimento ou interromper a sua participação e a de seu(sua) filho(a) a qualquer momento. Não haverá menção à sua identidade, nem a dele(a) e, nem de quaisquer participantes entrevistados em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Esse termo foi elaborado em duas vias devidamente assinadas, sendo que uma será entregue ao(à) sr.(a.) e a outra será arquivada pela pesquisadora. Os resultados finais da pesquisa lhe serão enviados, mantendo a identidade dos entrevistados em sigilo. Não há despesas pessoais para o(a) sr.(a.) ou para o(a) seu(sua) filho(a) em qualquer fase do estudo. Para a sua participação e a do(a) seu(sua) filho(a), não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. No caso de aceite a fazer parte do estudo, o(a) sr.(a.) deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.



#### **IV - AUTORIZAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO(A) ESTUDANTE NA PESQUISA**

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio: Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural”. Eu discuti com a pesquisadora Priscilla Antunes Ferreira sobre a minha decisão em participar e em autorizar a participação de meu(minha) filho(a) nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que a minha participação e a dele(a) nessa pesquisa não gerarão despesas ou lucros financeiros. Concordo em participar e autorizo a participação de meu(minha) filho(a) nesse estudo, e tenho ciência de que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante (Pais ou responsáveis)

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura de testemunha para casos de voluntários menores de 18 anos, analfabetos, semi-analfabetos ou portadores de deficiência auditiva ou visual.

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou representante legal para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do(a) responsável pelo estudo

## V - TERMO DE ASSENTIMENTO (Estudantes)

Sua escola e você estão sendo convidados para participar, voluntariamente, da pesquisa “Significados e sentidos de escolarização para famílias e estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Médio: Um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural”, coordenada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

A pesquisa que nós faremos tem como objetivo compreender às expectativas de estudantes e de seus familiares sobre o processo de escolarização e suas repercussões na percepção de sucesso ou fracasso escolar. Para isso, nós realizaremos uma conversa com você e com outros colegas de sua escola, que terá duração de aproximadamente 01 hora. Essa conversa será gravada com a sua devida autorização e a de seus pais ou responsáveis. A sua participação neste estudo é voluntária.

Com relação aos riscos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato de você não se sentir seguro(a) ou confortável para relatar questões sobre sua vida pessoal e escolar. Nesse caso, você não estará obrigado(a) a responder tais questões.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, você deve assinar ao final deste documento, que está em duas vias originais. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

### ***ASSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA***

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa acima citada. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Entendi, também, que não há despesas para eu pagar e não receberei nenhuma compensação financeira pela minha participação. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Em caso de dúvidas ou esclarecimentos, procurar:

Pesquisadora Responsável: Priscilla Antunes Ferreira

Telefone para contato: (11) 5576-4848

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, peça para os seus pais ou seu responsável entrar(em) em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n. 55 – Vila Mariana - São Paulo - CEP: 04020-050 – E-mail: cep@unifesp.edu.br – Telefones: (11) 5571-1062 e (11) 5539-7162.

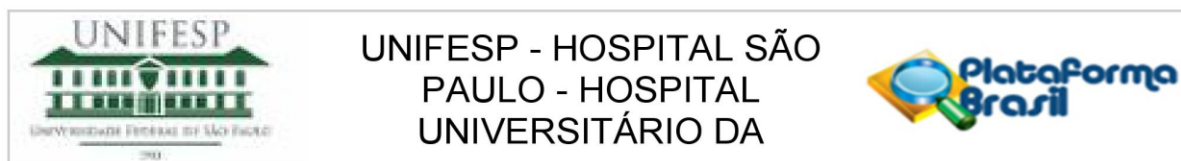
\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) estudante

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## ANEXOS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Significados e sentidos de escolarização construídos por famílias de estudantes: um estudo à luz da teoria Histórico-Cultural

**Pesquisador:** PRISCILLA ANTUNES FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 89699118.7.0000.5505

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**Patrocinador Principal:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.726.877

## Apresentação do Projeto:

Projeto CEP/UNIFESP n: 0552/2018

Essa pesquisa busca focalizar a análise dos significados de sucesso ou de fracasso escolar delimitados por familiares de estudantes no que se refere às performances de trajetórias escolares de seus filhos e filhas, baseando a análise ontogenética dos determinantes sociais circunstanciados pelos núcleos familiares dos próprios estudantes - os quais lhes oferecem expectativas acerca de seu desempenho escolar que passam a ser internalizados -, constituindo assim os diversos sentidos de fracasso ou de sucesso escolar entre estudantes do ensino técnico integrado ao médio.

-HIPÓTESE: 1 - Expectativas familiares demasiadamente altas relativas ao processo de escolarização influenciam no desenvolvimento de alto grau de estresse nos estudantes com relação aos resultados de suas atividades de estudos, incorrendo na possibilidade do desenvolvimento de produtos emocionais decorrentes de desamparo aprendido, tais como desesperança e baixa-auto estima; 2 – Expectativas familiares demasiadamente baixas relativas ao processo de escolarização influenciam no desenvolvimento de produtos emocionais relacionados ao sentimento de abandono, desinteresse e baixa auto-estima dos estudantes, além de possibilitar o envolvimento em comportamentos de risco; 3 – As expectativas familiares acerca da escolarização, sejam demasiadas altas ou baixas, influenciam na internalização de significados e na formação de sentidos positivos ou negativos acerca do processo de escolarização. Os

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

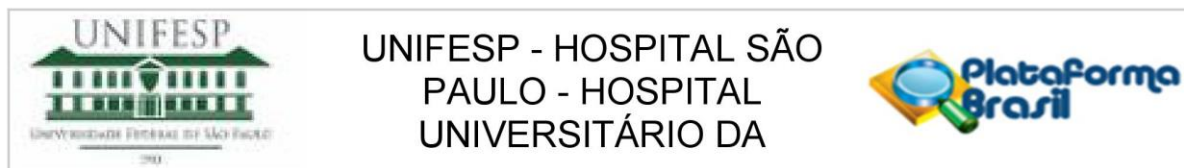
**UF:** SP

**Município:** SÃO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.877

primeiros, contribuem para a aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano, enquanto a atribuição de sentidos negativos à escolarização estariam atrelados à alienação do processo educativo.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

-OBJETIVO PRIMÁRIO: Compreender as expectativas familiares sobre o processo de escolarização e sua influência sobre a produção de sucesso ou fracasso escolar.

-OBJETIVO SECUNDÁRIO: - Identificar se as famílias possuem expectativas muito altas ou muito baixas acerca da escolarização desses estudantes;- Discutir se expectativas familiares positivas e/ou negativas geram fracasso escolar;- Verificar se há (e quais) estratégias (são) desempenhadas pelos familiares para a promoção dos resultados que esperam para a escolarização destes estudantes;- Averiguar se nos estudantes há algum grau de sofrimento psíquico implicado na tentativa de se atingir às expectativas familiares acerca de suas trajetórias escolares e quê efeitos esses produtos emocionais possam vir a ter para o seu processo de escolarização.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos e benefícios, o pesquisador declara:

-RISCOS: Existem riscos de constrangimento em razão da natureza da pesquisa, pois serão realizados questionamentos sobre trajetórias de escolarização e expectativas familiares, o que pode trazer à tona experiências negativas. Será facultado o direito de retirar a participação da pesquisa a todos os entrevistados em qualquer tempo, bem como serão garantidos o sigilo e o anonimato.

-BENEFÍCIOS: A partir da melhor compreensão acerca de possíveis interferências que as expectativas familiares podem vir a exercer sobre a construção de significados e sentidos de sucesso e fracasso escolar para os estudantes, influenciando no resultado do desempenho escolar de estudantes do ensino médio integrado ao técnico, será possível a implementação de novas ações interventivas a estudantes e seus familiares no processo de acompanhamento educacional.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

-Trata-se de projeto de mestrado de PRISCILLA ANTUNES FERREIRA. Orientador: Profa. Dra. Edna Martins. Projeto vinculado ao Departamento de Educação, Campus Guarulhos, UNIFESP.

-Centros Coparticipantes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo; responsável. Luis Cláudio de Matos Lima Júnior; CEP: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

**UF:** SP

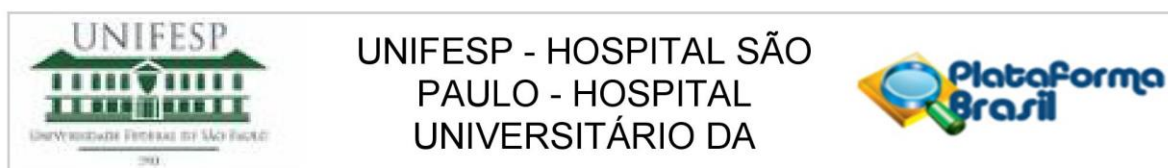
**Município:** SÃO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br





Continuação do Parecer: 2.726.877

**TIPO DE ESTUDO:** O presente estudo será de natureza qualitativa.

**LOCAL:** A pesquisa de campo será realizada numa instituição de ensino pública que oferta cursos técnicos integrados ao médio entre outros, a saber o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

**PARTICIPANTES:** Os participantes voluntários serão seis (06) alunos regularmente matriculados em quaisquer das séries dos cursos do ensino técnico integrado ao médio e seus respectivos familiares ou responsáveis legais.

**PROCEDIMENTOS:**

Serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os participantes voluntários e os dados obtidos serão analisados a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Os alunos serão divididos em três subgrupos para análise, a partir da necessidade expressa por atendimento e acompanhamento da equipe multiprofissional da Diretoria Sociopedagógica do IFSP Câmpus São Paulo, os quais serão: dois (02) alunos encaminhados pelo corpo docente; dois (02) encaminhados por familiares; e dois (02) advindos ao setor por demanda espontânea.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1- Foram apresentados os principais documentos: folha de rosto; projeto completo; cópia do cadastro CEP/UNIFESP, orçamento financeiro e cronograma apresentados adequadamente.

2-TCLE a ser aplicado aos participantes

3- outros documentos importantes anexados na Plataforma Brasil:

a)- carta de ciência/autorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Pasta: Declaração de Instituição e Infraestrutura- Submissão 1; Documento: autorizacao\_instituicao\_IFSP.pdf)

b)- roteiro das entrevistas (Pasta: outros- Submissão 1; Documento: ANEXOS\_I\_e\_II\_Roteiros\_de\_entrevistas\_estudantes\_e\_familiares.docx)

**Recomendações:**

1) adequar o TCLE e o termo de assentimento antes de iniciar o estudo:

a)uma vez que haverá a coparticipação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, informar os dados do CEP deste Instituto (além dos dados do CEP/UNIFESP).

No campo de assinaturas, além da assinatura, inserir local para o nome do participante e do pesquisador que irá aplicar o termo. ;

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

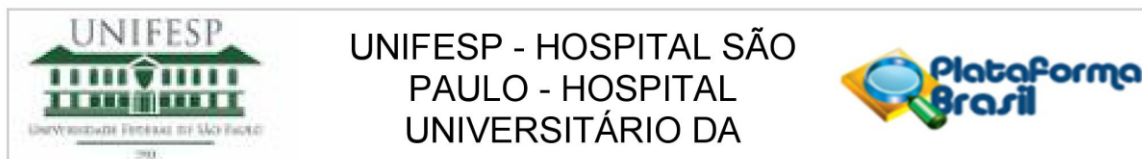
**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.877

b)-ao disponibilizar os dados do pesquisador, informar também, um e-mail.;

c) na numeração das páginas deve haver o número total ( página 1 de 4, 2 de 4 etc.)

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Nada a observar

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Parecer do relator acatado pelo colegiado

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), e o relatório final, quando do término do estudo.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1119291.pdf	14/05/2018 18:21:46		Aceito
Outros	Cadastro_CEP_UNIFESP.pdf	14/05/2018 18:20:38	PRISCILLA ANTUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_PlataformaBrasil.pdf	14/05/2018 18:19:01	PRISCILLA ANTUNES	Aceito
Outros	ANEXOS_I_e_II_Roteiros_de_entrevistas_estudantes_e_familiares.docx	14/05/2018 17:55:13	PRISCILLA ANTUNES	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	14/05/2018 17:51:34	PRISCILLA ANTUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Priscilla.docx	14/05/2018 17:39:48	PRISCILLA ANTUNES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_ASSENTIMENTO_Estudantes.docx	14/05/2018 17:38:26	PRISCILLA ANTUNES FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Familiares.doc	14/05/2018 17:38:11	PRISCILLA ANTUNES FERREIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	14/05/2018 17:36:24	PRISCILLA ANTUNES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_instituicao_IFSP.pdf	14/05/2018 17:35:47	PRISCILLA ANTUNES FERREIRA	Aceito

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br



Continuação do Parecer: 2.726.877

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 20 de Junho de 2018

---

**Assinado por:**  
**Miguel Roberto Jorge**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Francisco de Castro, 55

**Bairro:** VILA CLEMENTINO

**CEP:** 04.020-050

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)5571-1062

**Fax:** (11)5539-7162

**E-mail:** cep@unifesp.edu.br